Revista política bimestral
Nº 53. Abril 1987. 275 pesetas

inprecor



EL NUEVO MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

DANIEL BENSAID, AGUSTIN MARAVER, ANTONIO SANTOS, MARIANO F. ENGUITA,

escriben sobre las movilizaciones estudiantiles en Francia, China, México y el Estado español.



revista política bimestral de la Liga Comunista Revolucionaria.

Director: Miguel Romero. **Maqueta:** Encarna Albarrán. **Fotocomposición:** Esperanza Valiente. **Imprenta:** Gráficas Canigó. **D.L.** 40029/79.

Boletín de suscripción

- anual (6 números): Estado español, 1.650 ptas. Europa: 31 dólares. Resto del mundo: 40 dólares.
- *cheque o transferencia bancaria a:* LCR. cuenta corriente nº 01-504000-2 del Banco de Vizcaya. Agencia urbana Glorieta de Bilbao. MADRID.
- *envíos contrareembolso:* enviar una carta a **Editorial Leviatán. Apartado de correos 50.370 (Cibeles). 28080-MADRID,** con los datos del boletín que viene a continuación:

Nombre . . . .

Dirección . . . .

Código Postal . . . . **Ciudad (provincia)** . . . .

País . . . .

Renovación ☐ **Suscripción** ☐

INPRECOR

revista quincenal en francés publicada bajo la responsabilidad del Secretariado Unificado de la IV Internacional.

- **suscripción anual** (25 números): 250 FF. Envío por avión: 280 FF.
- **transferencia bancaria a:** PEC. BNP agencia Robespierre. 153, rue de Paris. 93108 Montreuil. Francia. Cuenta 230179/80.

sumario

¿Te suscribes?



EL NUEVO MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y [illegible] DE LOS REVOLUCIONARIOS

Como saben nuestros lectores, INPRECOR no suele publicar números monográficos. Pero a veces la importancia y la extensión de un tema lo justifica: el movimiento estudiantil que se ha desarrollado en países tan diversos como México, Francia y China es claramente uno de esos temas. Hemos hecho pues este número especial, aún a costa de dejar para números siguientes, que esperamos publicar muy rápidamente, artículos preparados desde hace tiempo sobre otros temas de la actualidad política internacional.

La asombrosa simultaneidad de la movilización de los estudiantes mexicanos, chinos, franceses y del Estado español, por hablar solamente de los casos más relevantes, no puede atribuirse a una extraña casualidad, que obligaría prácticamente a creer en los horóscopos. La crisis social global del mundo en que vivimos, eso que otros llaman "crisis de civilización" está sin duda detrás de esta coincidencia, como lo estuvo también en el 68, hace casi veinte años.

Pero pensamos que antes de intentar siquiera establecer conclusiones generales, hay que tratar de entender las muy diferentes experiencias que se han vivido en cada país. Es esto lo que hemos pretendido.

El primer texto es un documento de la LCR sobre el movimiento estudiantil en el Estado español. Es una resolución de línea política cuya validez pueden juzgar los lectores sobre la base de la reciente experiencia. Es el único artículo de este tipo que publicamos en el dossier. Hemos considerado necesario que aparezca este tipo de enfoque sobre la lucha estudiantil y hemos elegido un documento que se refiere al Estado español y es, claro, de la LCR.

Mariano F. Enguita, analiza después al movimiento estudiantil respecto al sistema educativo. Su artículo ayuda a comprender en profundidad no solamente el movimiento que ya ha tenido lugar, sino también las condiciones que hacen posible, y desde luego deseable, su prolongación.

Mariano F. Enguita ha hecho un "chiste privado" con el título de su artículo, que habrá hecho sonreir a quienes recuerden un folleto que fue un verdadero "libro de cabecera" de los estudiantes de la LCR de la primera mitad de los años 70. El folleto se llamaba "El segundo aliento" *y uno de sus autores, Daniel Bensaid escribe precisamente el artículo que sigue. Es una interpretación, y una defensa, del movimiento estudiantil francés como movimiento político. Quizás llame la atención la importancia extrema que Bensaid da al tema "democrático" en este terreno, pero esta ha sido una de las características políticas más específicas y complejas del movimiento francés.*

Después Antonio Santos analiza desde dentro, puesto que fue uno de sus tres portavoces elegidos, el movimiento de los estudiantes mexicanos, poco conocido aquí pese a que ha sido quizás el más avanzado en sus formas organizativas y métodos de lucha, además de su enorme masividad.

En fin, Agustín Maraver escribe, con amplios conocimientos de causa, sobre el movimiento más desconocido y peor tratado por los medios de comunicación, el que se ha desarrollado en la China Popular. El artículo era muy extenso y lo hemos dividido en dos partes, pero lo que afecta a los estudiantes está contenido esencialmente en este número.

Con mucho dolor hemos hecho una página especial, la que sigue inmediatamente a ésta, en la que rendimos homenaje a la memoria de Tom Gustafsson, un dirigente de la IV Internacional y un entrañable amigo. □

TOM GUSTAFSSON (1947-1987)



Un amigo y un camarada ha muerto.

Por primera vez en su vida, Tom Gustafsson ha tenido que rendirse. Una cruel enfermedad ha conseguido vencer su fortaleza física y sus grandes deseos de vivir.

Nuestro movimiento no glorifica a sus dirigentes; levantar iconos no es útil para la emancipación de la humanidad. Pero sabemos reconocer la grandeza cuando la vemos.

La clave de la grandeza de Tom estuvo en que vivió siempre de acuerdo con sus ideas. No "se sacrificó por el partido". Su actitud hacia la política fue siempre científica, moral y llena de alegría.

A mediados de los años 60, Tom empezó a estudiar en la Universidad de Lund, en el sur de Suecia. Allí se vió pronto metido en el remolino político y las revueltas sociales que sacudieron entonces todas las universidades del mundo. En Suecia, la "década idílica" acabó y la gran huelga minera de Lappland en 1969 y 1970 mostró el estado de burocratismo y degeneración del movimiento obrero tradicional.

Tom había empezado a actuar políticamente en el movimiento de solidaridad con la revolución vietnamita: este fue uno de los más prolongados y apasionados compromisos políticos de su vida y desempeñó también un papel decisivo para su desarrollo político. Tom fue uno de los que dirigieron la construcción de este movimiento; en él sus exigencias de honestidad en el funcionamiento y de claridad política le llevaron a chocar rápidamente con los maoístas que intentaban monopolizar con métodos sectarios el movimiento juvenil de solidaridad. Tom dedicó centenares de artículos e intervenciones en mítines a combatir estos errores sectarios que dificultaban el desarrollo del movimiento.

En 1971 Tom participó en la fundación de la Liga de Marxistas Revolucionarios, nombre que tomó entonces la sección sueca de la IV Internacional. En ella un grupo de jóvenes sin experiencia ni relaciones con la vieja generación empezaron a construir algo completamente nuevo.

Por supuesto, cometimos muchos errores. Tuvimos que aprenderlo todo, desde desarrollar la táctica de trabajo en los sindicatos; aprender a usar un eficaz lenguaje político, construir un sólido aparato de partido,..., Tom desempeñó un papel central en este proceso. Tenía un fino olfato político para registrar la situación de la organización. Sabía cuando el arco estaba demasiado tenso o demasiado flojo. Tenía la rara capacidad de estar siempre dispuesto a escuchar. en los debates no trataba de vencer o decir siempre la última palabra: buscaba el acuerdo o un compromiso temporal. Fuimos muchos los que criticamos a Tom por esta forma suya de hacer las cosas. Pero ahora, cuando se ha marchado, sabemos que ésta será, entre sus capacidades, la que más echaremos en falta.

Tom pasó gran parte de sus veinte años de militancia como permanente en el aparato del partido, con sólo una pequeña "escapada" para trabajar como obrero en la multinacional Atlas Copco. Disfrutó muchísimo con esta experiencia pero después de unos pocos años le obligamos, junto con su compañera Birgita, a ir a París a la dirección de la Internacional.

La claridad política de Tom, su gran capacidad de trabajo y la confianza de sus amigos y camaradas le llevaron a puestos de responsabilidad en todas las áreas de trabajo del partido.

Fue un hijo de Mayo del 68 y el internacionalismo militante, de Vietnam a Nicaragua, marcó toda su vida.

Estamos convencidos de que Tom no ha vivido en vano. Se ha roto un fuerte eslabón en la cadena. Pero el ejemplo de su vida nos ha mostrado cómo forjar uno nuevo, cómo dar su fuerza a la cadena.

Göte Kilden

EL NUEVO MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LAS TAREAS DE LOS REVOLUCIONARIOS



El documento que viene a continuación contiene el análisis y la línea política de la LCR sobre el movimiento estudiantil. El documento está escrito en el mes de febrero y no toma por tanto en consideración el desarrollo posterior del movimiento en la Universidad.

1. Con las Huelgas Generales de enseñanza media y formación profesional que se iniciaron el 4 de diciembre pasado, nació un **nuevo y poderoso movimiento estudiantil. Y con él una nueva generación ha irrumpido en la escena política.** Se trata de un elemento nuevo y de enorme importancia, sólo comparable a lo que significó hace algunos años el nacimiento del movimiento pacifista.

Las causas de este movimiento juvenil son profundas y vienen de lejos (la crisis económica y las políticas de austeridad, con el deterioro del sistema educativo y un enorme crecimiento del paro juvenil, el aumento de las desigualdades y la marginación de la juventud en todos los terrenos, la ofensiva ideológica reaccionaria, etc., etc.) y ha ido generando un profundo descontento entre la juventud. Este descontento no ha estallado de golpe en forma de grandes movilizaciones, sino que las condiciones para éstas se han ido gestando más lentamente. Primero existieron movilizaciones de masas y formación de una vanguardia juvenil en las luchas contra la OTAN y, en Euskadi y Catalunya, en las movilizaciones contra la opresión nacional. Desde hace ya tiempo, existen numerosas acciones de jóvenes que indican que su radicalización es un fenómeno más general, que se expresa en temas muy variados (feminismo, antimilitarismo, ocupación de locales, etc.), aunque no se hayan traducido en un movimiento masivo y sostenido. Pero hasta el 4 de diciembre pasado los jóvenes eran una componente específica, a veces muy importante, de otros movimientos sociales.

A partir del 4 de diciembre de 1986 se ha constituido un movimiento de masas específicamente juvenil, con sus formas propias y diferenciadas, que abarca a muchos centenares de miles de estudiantes. Sin embargo, no debe deducirse de esto que a partir de ahora la radicalización juvenil se expresará sólo a través de las reivindicaciones sobre la enseñanza. Por el contrario, lo más previsible es que los temas de radicalización que ya existían (pacifismo, antimilitarismo, feminismo, ecologismo, etc.) se sigan desarrollando, incluso con más fuerza, aunque con ritmos específicos y sin alcanzar una masividad tan impresionante como la del movimiento estudiantil.

2.— Este nuevo movimiento estudiantil está desarrollando unos contenidos que le dan un potencial **profundamente subversivo,** puesto que apunta a un cambio radical de la enseñanza, cuestiona aspectos muy importantes de la política de austeridad ante la crisis, se enfrenta al centralismo y puede movilizar a la mayoría de la juventud (a diferencia de otros movimientos estudiantiles del pasado que afectaron sólo a la minoría universitaria).

Se va a tratar, muy probablemente, de un movimiento **prolongado**, que en absoluto termina con el curso, debido al arraigo de masas de algunas de las principales reivindicaciones estudiantiles y de lo alejadas que están de las concesiones que puede hacer el ministerio. Este movimiento ha tenido más dificultades de centralización que el de los estudiantes franceses (que tuvieron en la ley Devaquet un elemento centralizador casi inmediato) ya que ha partido de unas reivindicaciones iniciales bastante elementales, que se han ido desarrollando y profundizando en miles de asambleas, y unificándose desde el pueblo o ciudad hasta la nacionalidad o región para culminar a nivel estatal. Pero el ministerio tiene dificultades prácticamente insalvables de satisfacer a la mayoría de los estudiantes sin abordar profundas transformaciones en el sistema educativo existente.

Se trata, además, de un movimiento de masas que puede llegar a **dotarse de una dirección revolucionaria.** Porque desde su nacimiento, las posiciones reformistas (representadas por el PSOE y el PCE) son débiles en el seno del movimiento. Su representante principal es la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CEAE). Casi desde el principio la competencia

por la dirección del movimiento se ha establecido entre el Sindicato de Estudiantes y las Coordinadoras. Estas últimas han ido ganando protagonismo en la gran mayoría de sitios y en algunos han desplazado completamente al Sindicato; y en ellas el papel dirigente lo juegan mayoritariamente las fuerzas revolucionarias y los independientes en rápido proceso de radicalización. Por otra parte, el movimiento estudiantil está demostrando una gran sensibilidad hacia la autoorganización y la democracia interna, lo cual, en un contexto de luchas de masas y de radicalización, favorece las posiciones revolucionarias.

3.— Una política revolucionaria entre la juventud debe tener en cuenta la situación descrita anteriormente y considerar que su **tarea principal es el reforzamiento del movimiento estudiantil** por medio de: a) la profundización y la unificación de sus objetivos, de modo que se vaya haciendo cada vez más explícito y consciente el carácter subversivo de la batalla emprendida; b) la organización del movimiento de la forma más amplia y democrática posible; c) el fortalecimiento de las posiciones más combativas en su interior.

Pero sería un error considerar que la política revolucionaria en la juventud se agota con este reforzamiento del movimiento estudiantil. Porque ya hemos dicho antes que la radicalización de la juventud se expresa en muchos más temas, algunos de ellos de gran importancia política, y los revolucionarios deben buscar cómo darle expresión y traducirla en movilización. Por eso es importante que desarrollemos:

- una actividad **antimilitarista** (campaña mili no, solidaridad con los objetores represaliados..., potenciando organismos específicos como Mili KK, Kakitzat, o MOC), **pacifista** (campaña bases, aniversario del bombardeo de Guernika...) y de **solidaridad internacionalista** (Nicaragua...).
- una actividad **feminista entre las mujeres jóvenes**, potenciando organizaciones específicas como la Comisión de Mujeres Jóvenes de la Asamblea de Vizcaya o l'Eix Violeta, la organización de jornadas de mujer joven como las de Euskadi y Catalunya...
- y en general, una participación en cualquier forma de protesta y de lucha de los jóvenes, dando un lugar prioritario a los combates contra la opresión nacional y el centralismo, pero sin *"perder comba"* en las movidas ecologistas, de ocupación de viviendas, etc., etc.

Y en cualquiera de estas actividades nos plantearemos qué relación es posible establecer con los organismos estudiantiles que han surgido en institutos, EFP y facultades, porque estamos seguros que en ellos se expresará también la preocupación de los estudiantes por estos temas.

Una vez dejado claro que una política revolucionaria no se agota con la intervención en el movimiento estudiantil, ahora vamos a centrarnos en ella porque sí es la tarea principal y el objeto de este texto.

Las reivindicaciones del movimiento estudiantil

4.— No vamos a reproducir literalmente las plataformas de los estudiantes, sino a comentar las reivindicaciones que los revolucionarios consideramos más importantes y algunas líneas de desarrollo de las mismas. Nos ha parecido más claro agrupar estas reivindicaciones en cinco grandes apartados.

a) Selectividad. Es quizá la reivindicación que los propios estudiantes consideran como la fundamental. Y su exigencia —totalmente justa y correcta— es la supresión de la misma: que desaparezca el actual examen, que haya acceso directo a la Universidad de los que han aprobado el COU, admisión en primera opción en la facultad elegida (suprimiendo el numerus clausus) y la supresión de la selectividad interciclos. El desarrollo de estas reivindicaciones significa el reclamar el derecho a una educación superior, que este derecho no se vea cercenado por unos presupuestos de austeridad (que impiden la creación del número suficiente de puestos escolares con la calidad necesaria), ni estrechamente condicionado por las necesidades del sistema productivo (que pretende que la Universidad sólo oferte el tipo y el número de enseñanzas que demanda la empresa capitalista). La crisis capitalista no sólo produce jóvenes parados sino que, además, les niega el derecho a la educación y la selectividad es un mecanismo fundamental para ello.

b) Reforma y revalorización de la FP. Actualmente la FP es una enseñanza degradada, que expende títulos que nadie valora y cuya principal función es desviar del circuito principal y prestigiado de la enseñanza (el BUP-COU-Universidad) a un amplísimo sector de los hijos de las capas populares. Esto es particularmente cierto para la FP-1, pensada inicialmente para acoger a los estudiantes que no consiguen el diploma de graduado escolar (y que no deciden abandonar los estudios a los 14 años).

Los estudiantes reclaman más calidad en la enseñanza profesional, más valoración de sus títulos (en el trabajo, para oposiciones, etc.) y acceso direc-

to a las carreras superiores mediante la eliminación del curso puente entre la FP-2 y la Universidad (que obliga a realizar en seis años de FP, lo que un estudiante de BUP hace en cuatro).

De cara a las reivindicaciones del futuro hay que tener en cuenta que ya es injusta la propia existencia de la FP-1, que debería ser reabsorbida dentro de una enseñanza obligatoria, polivalente y gratuita hasta los 16 años (en los planes de reforma de estudios que está ensayando el ministerio, parece primar la especialización —no polivalencia— del propio bachillerato).

c) Más presupuestos para la enseñanza pública. En este apartado se incluyen reivindicaciones estudiantiles muy diversificadas. Las principales hacen referencia a: la congelación de las tasas hasta su progresiva desaparición, mayor cantidad de becas, que se paguen (y no a precios de miseria) las prácticas de FP en las empresas, que aumenten las plazas escolares, que exista una mejor dotación de los centros en profesores y medios (lo cual es imprescindible para aumentar la **calidad** de la enseñanza), y que se abaraten también los costes materiales de los estudios más allá de las tasas (transportes, comedores, etc.). En algunas plataformas se reivindica también el corte de las subvenciones públicas a la enseñanza privada y que los centros concertados pasen a ser públicos, a fin de construir una red única de la enseñanza, en lugar de las dos que existen actualmente (tres en Euskadi, con el estatuto especial de las ikastolas).

El objetivo de fondo de todas estas reivindicaciones deben ser el de una **enseñanza pública, gratuita y de calidad, al alcance de toda la población**. Pero esta reivindicación no deja de ser polémica dentro del propio movimiento: por ejemplo, el Sindicato opina que la Universidad no debe ser gratuita para todos, sino sólo para los que se sitúan por debajo de una determinada renta familiar. Nosotros consideramos que esta reivindicación es incorrecta, porque la Universidad (como toda la enseñanza) debe concebirse como un servicio público igualitario (como, por ejemplo, la Sanidad) y que las desigualdades sociales no deben corregirse por medio de desigualdades ante la educación (que, además, quitarán fuerza y unidad al movimiento), sino por medio de desigualdades en el sistema impositivo, con una reforma fiscal que grave de verdad a los más ricos.

Existe, finalmente, el tema del empleo, formalmente al margen de la enseñanza (nos dirán que depende del Ministerio de Trabajo), pero estrechamente unido a ella en las preocupaciones de los estudiantes. Los estudiantes tienen plena conciencia de que la mayoría de ellos están «aparcados» en el sistema de enseñanza a la espera de ser inscritos en la estadísticas del paro, con pleno desprecio del tiempo y del dinero que hayan gastado en su formación. Por eso en algunas plataformas estudiantiles ha surgido ya una reivindicación fundamental que se trata de generalizar: **trabajo al terminar los estudios o seguro de desempleo**. De este modo los estudiantes asumen su condición de futuros trabajadores (o parados) y levantan una reivindicación unificadora del conjunto de ellos. Esta reivindicación nos parece más efectiva y adecuada que la del salario estudiantil que reclama el Sindicato porque, si tiene un carácter general, aparece como utópica (y, por tanto, poco movilizadora) y, si se reclama sólo para ciertas capas de estudiantes (como hace el Sindicato, que lo pide para rentas familiares menores de 150.000 pesetas mensuales), combina buena parte de su carácter utópico con la introducción de reivindicaciones no unitarias entre los estudiantes.



d) Democracia en los centros. Las principales reivindicaciones de los estudiantes se refieren a la paridad de su representación en los Consejos Escolares y Claustros, y al libre ejercicio de los derechos democráticos en los Centros. Lo segundo estaba puesto en cuestión por circulares tanto del gobierno central como de los autónomos, pero ya ha sido conquistado en la práctica por el movimiento estudiantil. La paridad en la representación encuentra en cambio una oposición más frontal porque exigiría la modificación de leyes como la LODE o la LRU. Pero se trata de una exigencia que debe ser irrenunciable por parte del movimiento estudiantil que defiende una democracia auténtica que no acepta la existencia de unos ciudadanos de primera (que estarían muy sobrerepresentados) encargados de tutelar paternalmente (o imponerse autoritariamente) a los estudiantes, considerados ciudadanos de segunda.

e) Lenguas y contenidos nacionales en la enseñanza. A través de estas reivindicaciones el movimiento es-

tudiantil entra en relación con las luchas contra el centralismo y por la liberación nacional. La plataforma de la Coordinadora estatal recoge correctamente las reivindicaciones de normalización de las lenguas nacionales y de erradicación de los contenidos españolistas y centralistas de la enseñanza. Pero es en cada una de las nacionalidades donde este apartado se llena de contenido (Distrito Universitario Vasco, contra las agresiones de que es objeto la lengua catalana en el País Valenciá, etc.). Estas reivindicaciones de las nacionalidades son una manera práctica de luchar por las competencias plenas en materia de enseñanza que, aunque algunos Estatutos reconocen de forma parcial, han sido recortadas por leyes como la LRU y la LODE y, en la práctica, las reivindicaciones fundamentales de los estudiantes (selectividad, tasas, representación en los órganos, etc.) siguen dependiendo del gobierno central.

Las formas de organización

5.— Nuestra orientación consiste en potenciar al máximo la autoorganización del movimiento estudiantil (la toma de decisiones en asambleas, la elección de representantes responsables ante ellas...) y su democracia interna. Y para ello nos apoyamos en la propia dinámica del movimiento, en la gran sensibilidad que ha demostrado hacia estos temas.

Esta orientación es la que nos lleva a impulsar las Coordinadoras del movimiento en contra de otras formas organizativas como son la CEAE y el Sindicato. Las organizaciones integradas en la CEAE (como AJEC, AEPA, etc.), no sólo tienen una línea reformista, sino que son prácticamente desconocidas en los centros de estudio, especialmente los de EM y EFP; son organizaciones cuya preocupación fundamental es el trabajo institucional (de hecho, parece que su principal objetivo en el pasado, haya sido copar el burocrático Consejo Escolar de Estado) y el ofrecerse como interlocutoras del gobierno (de hecho fueron los primeros a sentarse a negociar con el gobierno, a pesar de que no habían jugado ningún papel en el desarrollo de **la movilización estudiantil);** son, desde siempre los firmantes más entusiastas del acuerdo con Maravall.

El Sindicato de Estudiantes ha surgido como una organización de lucha y jugó un papel destacado en el nacimiento del movimiento, con la convocatoria de las Huelgas Generales del 14 y del 17 de diciembre. Pero esta organización parece empeñada en olvidar que su verdadero papel en estas luchas, que fue más el de un detonante, que el de un organizador y, mucho menos, el de representante elegido por el nuevo movimiento estudiantil que surgió de ellas. El Sindicato, como indica bien su nombre, es una organización de tipo afiliativo, que no puede aspirar a representar a nadie más que a sus propios afiliados.

En cambio, las Coordinadoras han sufrido un proceso a través del cual han pasado de ser las representantes de los sectores activos de los institutos, escuelas de EFP y facultades, a representantes del conjunto de los estudiantes en lucha. Porque cada vez más los representantes de las Coordinadoras fueron elegidos por las asambleas de centro (o son responsables ante ellas), en las cuales debe residir el poder de decisión. Este tipo de organización democrática y asamblearia no tendría por qué ser contradictoria con la del Sindicato, ya que los afiliados a éste tienen las mismas posibilidades que cualquier otro estudiante para ser elegido por la Asamblea de su instituto. Pero en la mayoría de sitios, el Sindicato ha buscado la vía de la confrontación con las Coordinadoras, pretendiendo arrogarse la representación de todo el movimiento y convirtiéndose de este modo en un factor de división, en una organización sectaria que antepone sus intereses a los del conjunto del movimiento.

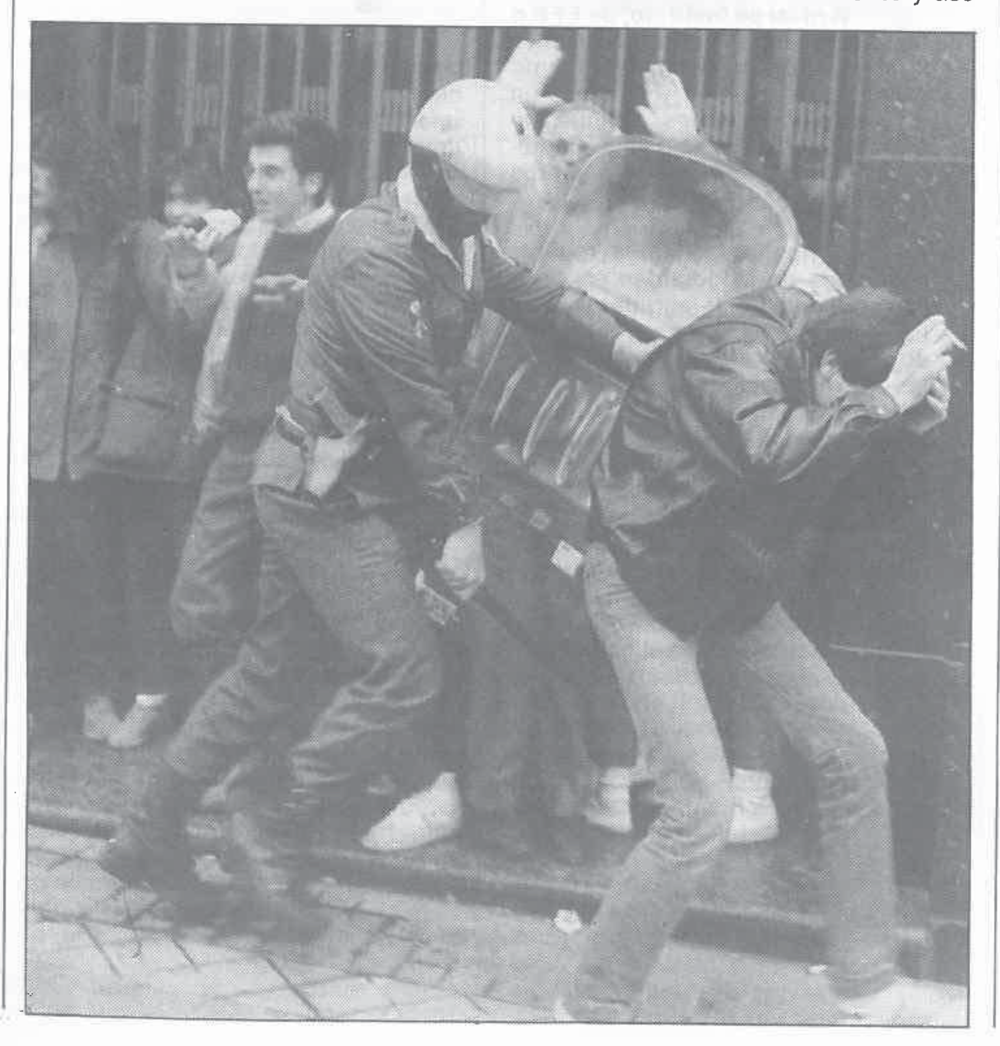
Pero es necesario que el movimiento estudiantil profundice el proceso que ha hecho de las Coordinadoras el lugar de representación del conjunto del movimiento estudiantil. De este modo conseguiremos un movimiento más fuerte y poderoso, y combatiremos eficazmente tres peligros que acechan al movimiento: a) la **división** entre EM-EFP y Universidad, que a veces es producto de la sobrerrepresentación o el excesivo protagonismo de uno de estos sectores (normalmente la universidad) sobre los otros (siendo EFP las que, en general, se sienten más marginadas) y la división entre nacionalidades y regiones, producto de la tendencia al excesivo protagonismo de Madrid y de los errores iniciales de la convocatoria de las Coordinadoras estatales; b) el *sustituismo*, consistente en que un sector activista del movimiento tome decisiones por su cuenta, sin consultar a las Asambleas o a los plenarios de las Coordinadoras. Si se extendiera esta práctica, a veces justificada por razones de eficacia inmediata, se puede acabar minando la confianza de los estudiantes en las Coordinadoras; c) **no ganar relación de fuerzas frente a la CEAE y el SE**, porque la gran superioridad de la Coordinadora frente a estos organismos sólo puede basarse en que sea realmente la representante democrática del conjunto del movimiento.

6.— Nos parece importante insistir en las características básicas que debemos potenciar en las **Coordinadoras locales, nacionales o regionales:**

- **abiertas y flexibles** en los criterios de representación, en atención a la realidad que existe en los institutos y EFP; es decir, si sólo existen delegados, que se coordinen éstos; si hay colectivos de lucha más amplios, mejor; y si hay representantes elegidos o responsables ante las asambleas, todavía mucho mejor.
- pero nuestro interés y nuestro trabajo debe consistir en **potenciar que los representantes en las Coordinadoras sean elegidos en las Asambleas de centro y responsables ante ellas,** en una proporción establecida (por ejemplo, 2 por centro). Y que cuando existan estos delegados desaparezcan los que son menos representativos del mismo centro. Además, hay que procurar llegar a la mayoría de los centros (mediante comisiones de extensión u otros medios), evitando que un pequeño porcentaje de los centros decida sobre luchas que afectan a la mayoría.
- para las cuestiones más cotidianas (extensión, prensa, negociación, etc.) es conveniente que exista una **mesa** y/o varias **comisiones permanentes** (u organismos parecidos que, por supuesto, pueden adoptar nombres distintos). Pero es necesario que estos organismos permanentes sean responsables ante las Coordinadoras en pleno, que no se autonomicen en la toma de decisiones; incluso hay ocasiones en que puede ser necesario darles un mandato imperativo (por ejemplo, reivindicaciones no negociables con el gobierno). En estos organismos hay que asegurar una proporción adecuada de mujeres y una presencia de la gente de EFP, BUP y Universidad en relación a su peso en la movilización.

7.— La necesidad y las características de una **Coordinadora estatal** deben analizarse específicamente.

Una coordinadora estatal **es necesaria para las movilizaciones que deben impulsarse a este nivel**: a) el movimiento nació y cobró su impulso inicial gracias a las movilizaciones estatales (4 y 17 de diciembre); después tomó una gran fuerza y diversificación por nacionalidades y regiones; una nueva movilización estatal, bien preparada, serviría para dar una nueva sensación de fuerza al movimiento y asegurar mejor su continuidad; b) las reivindicaciones más importantes del movimiento (selectividad, equiparación de FP a BUP, tasas, paridad en la representación, idiomas nacionales en la enseñanza) dependen directamente del Ministerio, incluso en las comunidades autónomas que tienen competencias exclusivas. Arrancar las reivindicaciones o quebrar los intentos de división del ministerio, exige una movilización estatal. Una Coordinadora estatal es también necesaria para **imponer la relación de fuerzas que existe en la base del movimiento** (que en su gran mayoría se reconoce en las Coordinadoras) **frente a la CEAE y, principalmente, al Sindicato,** organización que ha ido perdiendo fuerza en las nac/reg pero que mantiene protagonismo gracias a la debilidad de una instancia estatal del movimiento (el sindicato fue el primero en convocar las manifestaciones estatales, que la gente veía necesarias y las Coordinadoras debían suscribir, con retraso, para evitar la división del movimiento).



Pero no toda Coordinadora estatal es igualmente útil, porque debemos tener en cuenta que estamos en un Estado plurinacional, con un movimiento que asume claros contenidos nacionales, que es muy celoso de sus métodos democráticos y que sigue estando en proceso de construcción. En función de ello, las características que debemos impulsar en la Coordinadora estatal son las siguientes:

- debe reunirse en régimen de **autoconvocatoria,** lo cual significa que una coordinadora no debe arrogarse la capacidad de convocar las reuniones (como ha sido el caso de Madrid en el pasado), sino que debe proponerla y negociarla con el resto de Coordinadoras. A partir de que existiera una Coordinadora estatal verdaderamente representativa el mecanismo más adecuado podría ser la autoconvocatoria de la siguiente, en la propia reunión.
- debe expresar su respeto por la soberanía de las **Coordinadoras nacionales**, las cuales son libres de asumir o no las propuestas de la estatal. Esto además de correcto en general es la única posibilidad de llegar a integrar a Euskadi (aunque sea como observador) y habría que hacer propuestas en este sentido, aunque las posibilidades de éxito sean escasas dada la posición hegemónica de Jarrai.
- la Coordinadora estatal debe estar formada por **representantes expresamente elegidos de las distintas coordinadoras nacionales/regionales/provinciales;** en los sitios donde no existen se puede ser flexible y admitir, provisionalmente, que asistan representantes de otras instancias menos representativas, pero lo

que no es admisible es que estos delegados o gente menos representativa asista en lugar de (o en competencia con) las coordinadoras existentes. Además, deben estar presentes (salvo problemas técnicos) representantes de **todas** las Coordinadoras, considerando como un problema grave el que no estén presentes coordinadoras muy significativas (que es lo que ha ocurrido en el pasado).

- las propuestas que asume la Coordinadora deben serlo por consenso o por votaciones muy mayoritarias, para favorecer la unidad del movimiento que está en una fase de construcción.
- hay que ser cuidadosos en la construcción de instancias **permanentes** de la Coordinadora estatal, que se justifican menos que a nivel nacional y regional y que adquieren fácilmente un carácter autónomo y, a veces, centralista. Nos parece mejor que los organismos que se necesiten se constituyan para una tarea concreta y que tengan siempre un carácter plurinacional. En particular la negociadora con el Ministerio debe tener este carácter plurinacional y tener estrechamente delimitadas sus competencias.

8.— A nivel de instituto, de EFP o de facultad nuestras prioridades son:

- la realización de **Asambleas** como órganos de decisión y de elección de los representantes, aunque sabemos que sólo es posible mantenerlas regularmente en momentos de movilización.
- por eso nos proponemos montar **colectivos de estudiantes** en cada centro, capaces de agrupar a los y las jóvenes más combativos, con el objetivo de impulsar la lucha por las reivindicaciones estudiantiles en continuidad; es decir, se trata de colectivos que tienen la voluntad de ser organizaciones **estables.** Creemos que debe tratarse también de organizaciones **abiertas**, es decir, que pueden asistir a ellas todos los estudiantes que quieran en cada momento, aunque sabemos que, fuera de los momentos de lucha, sólo permanecerán en ellas las gentes de vanguardia.
- los colectivos a nivel de centro no son una alternativa suficiente al Sindicato o a la AJEC, etc., porque estas son asociaciones de ámbito nacional o estatal. Ahora mismo no podemos saber de qué forma concreta se construirán estas coordinadoras de colectivos. Una posibilidad es que las Coordinadoras actuales (que en la mayoría de sitios las forman representantes responsables ante las Asambleas) se vayan transformando gradualmente en coordinadoras de colectivos (aunque dispuestas a recuperar su carácter de representantes de Asambleas cuando éstas se generalicen de nuevo); en este caso, un mismo nombre de "coordinadora" designaría dos realidades distintas, según se estuviera en una fase de movilización general (representarían, como ahora, al conjunto del movimiento) o de calma relativa (serían una organización de los colectivos de la vanguardia que permanece trabajando establemente); a la hora de las tareas, los revolucionarios deberíamos distinguir cuidadosamente entre estas dos realidades distintas. Otra posibilidad es que las coordinadoras de colectivos de centros tomen nombres distintos (por ejemplo, en Catalunya existía desde antes una Coordinadora de Enseñanza Media y al generalizarse las Asambleas se constituyó una Asamblea de Representantes de E.M.), aunque sus componentes no serán otros que las gentes de vanguardia de las luchas actuales.

Continuidad y perspectivas del movimiento

9.— Ya hemos analizado antes que para conquistar las reivindicaciones estudiantiles **será necesaria una lucha prolongada**, de ahí la necesidad de reflexionar sobre las condiciones para asegurar la continuidad del movimiento. Nos hemos referido ya al problema de la organización, ahora vamos a examinar los problemas de las formas de lucha.

Afirmar que será necesaria una lucha prolongada significa ser consciente que el movimiento atravesará fases de auge (con centenares de miles o millones de estudiantes movilizados) y otras de calma relativa (que será necesario aprovechar para preparar una nueva lucha general). A pesar de la juventud del movimiento, ya tenemos una cierta experiencia de esto. El primer impulso vino dado por dos huelgas generales (del 4 y del 17 de diciembre) de un día. Después el movimiento cobró una gran masividad y continuidad y muchas zonas desarrollaron una huelga indefinida de larga duración. Más tarde, la tónica general ha sido la de la huelga intermitente (normalmente un día a la semana) con manifestaciones centrales, acompañada de un mayor peso de las actividades de instituto (encierros, Asambleas, discusiones, etc.) y de acciones más parciales, como la ocupación de la Bolsa o de Delegaciones del Ministerio, etc.

Ahora existe un movimiento fundamentalmente universitario, que aporta



experiencias y reivindicaciones propias.

No podemos prever el futuro. Pero lo que sí podemos hacer, es trabajar por la continuidad y el fortalecimiento del movimiento a través de todos los altos y bajos de la movilización.

Esta continuidad del movimiento plantea la necesidad de **defenderse contra la represión**, tanto policial como académica. El movimiento cuenta ya con varios encarcelados (algunos de los cuales han sufrido tratos vejatorios en comisarías) y juicios en marcha. La defensa de estos compañeros frente a la represión es una tarea de todos, como lo es la exigencia de responsabilidades por la herida de bala a María Luisa Prada y las contusiones de otros manifestantes. Pero ya está en marcha también una campaña de represión académica, con amenazas de expedientes o de un endurecimiento de los exámenes. A todo ello habrá que dar respuesta por medio del arma más eficaz de que disponen los estudiantes: la movilización.

Otro problema importante es la defensa práctica de los **derechos de asociación, reunión y manifestación.** Desde el principio el movimiento ha debido enfrentarse a circulares represivas del gobierno central u autonómico que cercenaban estas libertades en los centros. Después el problema se trasladó a la calle, donde los antidisturbios, los botes de humo, los «botijos» y las balas, fueron utilizados para impedir el derecho de manifestación. La reacción ante la herida de bala a María Luisa Prada, hizo retroceder al gobierno en los métodos más brutales (las balas), pero la actuación policial se ha mantenido. La respuesta de los estudiantes ha sido la creación de masivos servicios de orden, para defender su derecho a manifestarse frente a la policía y los fascistas. La **violencia para defender estos derechos** del movimiento es no sólo legítima sino necesaria. Y se distingue claramente de la violencia gratuita (a veces espontánea y a veces organizada por grupos de provocadores) que, convenientemente manipulada por los medios de comunicación, busca enfrentar a la opinión pública con el movimiento estudiantil.

10.— En la lucha por su reivindicaciones, el movimiento estudiantil ha debido afrontar las **negociaciones con el ministerio.** Para los revolucionarios, la negociación se desarrolla correctamente si se dirige a conseguir lo fundamental de las reivindicaciones planteadas, si sus resultados son coherentes con la relación de fuerzas obtenida y sus efectos resultan estimulantes para la continuidad y el reforzamiento del movimiento. En nuestro caso, la conquista de las reivindicaciones planteadas hubiera implicado un cambio profundo de la política educativa del gobierno.

El gobierno no planteó la negociación para solucionar los graves problemas existentes, sino como una táctica de división y desmovilización, que buscaba producir un desgaste que le permitiera firmar unos acuerdos "razonables" con algunos sectores u organizaciones moderadas del movimiento que naturalmente, serían reconocidos como representantes de todos los estudiantes. En esta línea iban ya los acuerdos que el ministerio firmó con unos supuestos representantes del País Valencià, aunque se demostró después que la mayoría de los estudiantes no los daba por válidos. Otros intentos de división fueron, tanto la negativa del ministro a recibir a la Coordinadora de Madrid (que ya entonces no encontró la solidaridad de la CEAE y del Sindicato, que no quisieron negarse a reunirse con el ministro), las atenciones dispensadas a David Balsa (autoerigido en portavoz de la Coordinadora Estatal), y las negociaciones por separado con las diversas organizaciones estudiantiles.

La última parte de la maniobra fue la presentación del "programa de medidas" de Maravall, que consiguió el acuerdo y la firma de la CEAE y del Sindicato y la opinión favorable de David Balsa. El acuerdo niega alguna de nuestras reivindicaciones fundamentales (la supresión de la selectividad), ignora otras como la normaliza-

ción de las lenguas nacionales o la erradicación de los contenidos centralistas de la enseñanza, despacha algunas con vagas promesas que recuerdan el programa electoral del 82 (como la revalorización de la FP o la mayor participación de los Consejos escolares), tiene muy pocas soluciones concretas (como la supresión de tasas en FP y BUP) y muchas medidas muy por debajo de las necesidades. Además, el coste global de la reforma (40.000 millones) es escandalosamente inferior al mínimo imprescindible que habían reclamado tanto el Sindicato (160.000 millones), como las Juventudes Comunistas (145.000 millones).

Por esta razón nuestra postura fue rechazar los acuerdos y preparar la continuidad del movimiento, en una perspectiva de lucha prolongada.

11.— El movimiento estudiantil ha conquistado ya la simpatía de la mayoría de la población, pero para que triunfen sus reivindicaciones necesita más que eso, necesita de la **solidaridad activa y de la lucha de otros movimientos y sectores sociales**. Y es lógico que ésta se dé porque los estudiantes están exigiendo algo que va mucho más allá de sus intereses corporativos: que la enseñanza sea un auténtico servicio público, gratuito y de calidad, coherente con la realidad plurinacional del Estado y gestionado democráticamente. Pero esta solidaridad activa no debe esperarse pasivamente, sino **buscarse activamente**.

Y lo lógico es empezar por los sectores más cercanos y más comprometidos con las reivindicaciones de los estudiantes: los profesores de universidad, FP, EM, muchos de los cuales han estado en lucha los mismos días que los estudiantes.

Pero la solidaridad debe buscarse en el conjunto de organizaciones sociales, siguiendo el ejemplo del día 11 de enero, que se desarrollaron manifestaciones apoyadas por sindicatos, Asociaciones de Vecinos, Asociaciones de Padres, organizaciones pacifistas, etc., etc. Se trata de continuar y profundizar en esta orientación; y no sólo con motivo de grandes manifestaciones centrales, sino más cotidianamente, en cada pueblo, barrio o ciudad: explicando la lucha estudiantil en fábricas, Asociaciones de Vecinos, etc., y planificando acciones comunes para temas concretos (la construcción de un instituto, etc.).

Como lógica contrapartida el movimiento estudiantil debe ser sensible a las reivindicaciones de otros sectores y movimientos sociales, estar dispuesto a solidarizarse con las acciones centrales que estos llevan adelante.

10 de febrero de 1987



EL TERCER ALIENTO

Desde que estalló el conflicto de los estudiantes no han cesado de buscarse explicaciones de todo tipo: desencanto, crisis generacional, mimetismo respecto de Francia, revuelta individualista, mucha movida, alevines de la clase media culta defendiendo sus privilegios, etc., etc. El debate recuerda un poco la vieja escena tan querida a los nostálgicos: "¿Es un pájaro?", "¿Es un avión?", "¿Es Supermán?", "¿Es una huelga estudiantil?". **Es como la vieja fábula, creo que de Esopo, en la que un ciego toca a un elefante en la trompa y afirma que es una serpiente, otro en una pata y afirma que es un árbol, otro en el costado y dice que es una montaña, y así sucesivamente. Aún a riesgo de pasar a engrosar la lista de los ciegos, intentaremos ofrecer aquí una explicación.**

Pero, en lugar de partir de lo que el autor cree que debería ser la escuela —entendiendo por tal todo el sistema educativo—, o de lo que cree que sus lectores creen, para, a continuación, denunciar el abismo existente entre el ser y el debe ser, trataremos de partir de lo que es la conciencia común sobre la educación, o sea de lo que la mayor parte de la gente espera de ella. No hace falta para esto realizar ninguna encuesta al efecto, puesto que, en definitiva, consiste en tomar como base los tópicos más comunes.

Mariano F. Enguita



Toda sociedad en general, y toda sociedad de clases en particular, necesita alguna forma de legitimación si no ha de vivir en guerra civil permanente. Su fuente de legitimidad puede estar en la tradición, en los textos sagrados, en la adscripción a un grupo social por nacimiento o, como sucede en nuestro caso, en la existencia de mecanismos de asignación social presuntamente meritocráticos y en la supuesta eficacia del sistema en términos económicos. Desde luego que éstas no son las dos únicas ideas en torno a las cuales gira el consenso social en las sociedades capitalistas industrializadas, pero sí son las que más directamente afectan a la escuela. Se supone que nuestro sistema económico es eficiente —aunque cada vez haya menos razones para ello— porque, a diferencia de los países del Este o de la periferia del sistema mundial, las casas son más confortables, circulan más coches por las calles, los escaparates están más llenos, etc. En función de esto, se asigna a las escuelas la función de formar una mano de obra altamente productiva, y de formarla en las proporciones requeridas por el sistema productivo. De ahí que se hable tanto de "educación y empleo", "educación para el desarrollo", "capital humano", "educación como inversión", "buscar la excelencia", etc.

Se supone, además, que el sistema es socialmente justo o, al menos, todo lo justo que puede llegar a ser si desea seguir siendo, al mismo tiempo, eficaz. Por decirlo de otro modo: se sabe de sobra que hay diferencias sociales, pero se consideran útiles en aras de la eficacia, puesto que sirven para atraer a la gente más capaz hacia el desempeño de las funciones más esenciales, y tolerables en términos de justicia, puesto que, en principio, cualquier posición social está al alcance de cualquier persona y cada uno tiene lo que se merece, más o menos. Según esto, la escuela sería precisamente el lugar donde cada uno tiene que demostrar para qué vale, cuáles son sus capacidades, conocimientos, disposiciones, esfuerzo, etc. La escuela lo certifica y ese certificado nos abre unas u otras puertas, según el caso. Dicho en la jerga al uso: la escuela es el mecanismo por excelencia de la igualdad de oportunidades.

Finalmente, continúa el discurso oficial, además de vivir en sociedades que son económicamente eficaces y socialmente justas, tenemos también la suerte de que sean políticamente democráticas, o sea de que se basen en el gobierno de la mayoría y el respeto a las libertades individuales. En consonancia, las escuelas deben ser lugares donde se aprenda a participar en la vida social y política y que

CUADRO I

Tasas de desempleo (%)

Grupo de edad	Ambos sexos: Estudios sup. terminados	Ambos sexos: Todos los niveles	Sólo varones: Estudios sup. terminados	Sólo varones: Todos los niveles
16 o más	15,29	21,49	11,03	19,81
30 o más	6,0	12,09	4,50	12,60

Fuente: INE: Encuesta de Población Activa *(EPA), 2º trimestre de 1986, y elaboración propia.*

favorezcan el desarrollo personal de niños y jóvenes.

Estos son, pues, los tres tópicos: preparación para el empleo, igualdad de oportunidades, participación y desarrollo personal. Veamos ahora algunos aspectos de la realidad que se esconde tras ellos.

A menos empleo, más escuela

De cada cuatro jóvenes entre los 16 y los 24 años, uno tiene empleo y otro lo busca de manera manifiesta. O sea: la mitad son activos y la mitad de éstos parados. Es probable, además, que uno de los no activos lo sea solamente porque no le queda otro remedio, es decir, que se quede en la escuela porque sabe que tiene muy pocas probabilidades de conseguir un empleo. A primera vista, parece que el efecto de las altas tasas de desempleo juvenil deberían desestimular la demanda de escolarización, pero no es así. Por una parte, el Estado ofrece más puestos escolares, en la convicción de que siempre es mejor que se aburran en las aulas en vez de inquietar a los adultos con su presencia en la calle. Aumentando la oferta de puestos escolares y el tiempo que los jóvenes pueden permanecer en la escuela, hay un sitio donde tenerlos y custodiarlos, se espera que no pierdan las buenas costumbres antes de encontrar un empleo y se desinflan las cifras de paro. Por otra parte, puesto que los empleos son pocos y los aspirantes muchos, y puesto que las credenciales educativas son un importante criterio de selección, todos los jóvenes saben que estarán en mejores condiciones en la competencia por los empleos cuantos más títulos tengan y muchos obran en consecuencia. Esto es lo que se llama "credencialismo": los mismos empleos, sin que cambie su contenido e incluso aunque se degrade, exigen cada vez más títulos a los aspirantes a ocuparlos. Esto puede suceder porque los títulos indican una mayor fiabilidad, porque certifican las actitudes deseadas por los patronos, porque indican un buen rendimiento en un proceso de aprendizaje —la escuela— que permite prever que uno aprenderá pronto a desempeñar su trabajo, porque es un mecanismo de discriminación más discreto y menos impresentable que cualquier otro, porque los mismos grupos ocupacionales desean elevar así su **status** o por una mezcla de todas esas cosas. En todo caso, lo que sí sabemos gracias a una amplia evidencia es que esto ocurre con independencia de la mayor o menor dificultad o cualificación de los empleos, o sea, que no se debe a las "nuevas tecnologías", la "revolución científico-técnica", la "inversión en capital humano" ni ningún otro tópico tecnocrático, sea de los años ochenta, de los setenta o de los sesenta.

Como puede verse en el Cuadro I, y ateniéndonos a los datos de la EPA, la tasa de desempleo es muy inferior entre los titulados superiores que para el conjunto de la población —y, **a fortiori**, que para el **resto** de la misma, que no hemos calculado—. Esta diferencia se intensifica si nos limitamos a la población de 30 o más años, grupo para el que la casi totalidad de los titulados superiores ya se ha incorporado a la población activa, y si nos limitamos a los varones, artilugio que nos permite descontar, aunque sea de una manera un tanto burda, los efectos debidos a la discriminación de género. A grandes rasgos, podemos decir que el riesgo de desempleo para los titulados superiores es la tercera parte del que soporta el conjunto de la población masculina con treinta años o más. Como se ve, hay buenas razones **aparentes** para tratar de procurarse unos cuantos diplomas escolares. En realidad, entre los investigadores de la educación es bien sabido que el supuesto efecto de los títulos sobre las oportunidades de empleo, aunque real, es mucho menos importante de lo que parece; en otras palabras, mucha gente no consigue un empleo porque tenga una educación, ni un buen empleo porque tenga una buena educación, sino que consigue una cosa y otra por una tercera razón, por ejemplo por venir de una *"buena"* familia. Pero los comportamientos sociales individuales y colectivos no son producto de resortes objetivos, sino resultados mediados por la conciencia de los individuos y, por consiguiente, más por lo que las cosas parecen que por lo que son, salvo en cuanto que lo que son está detrás de lo que parecen.

En suma: la escasez de puestos de trabajo, especialmente para los jóvenes, y las ventajas asociadas a la posesión de títulos superiores se

traducen en una mayor demanda individual y colectiva de educación. En las recientes movilizaciones de los estudiantes, esto se ha manifestado directamente en la exigencia de más puestos escolares y de la eliminación de barreras selectivas en el acceso a la universidad. Pero, además, esta mayor demanda tiene efectos secundarios. Por un lado, al haber una competencia más intensa por las oportunidades laborales y educativas, la igualdad de oportunidades aparece como un problema más acuciante. Por otro, al prolongarse el tiempo de escolaridad aumentan las tensiones vinculadas a la vida en las aulas. De estos dos aspectos trataremos a continuación.

La escuela produce desigualdad

Con demasiada frecuencia, sobre todo en el debate sobre la educación, se confunde la **igualdad** con la **igualdad de oportunidades.** Sabemos y decimos que nuestra sociedad es desigual porque la gente accede a cuotas muy distintas de propiedad, bienestar, ingresos, poder, autonomía y prestigio. Sin embargo, la ideología de la igualdad de oportunidades, que empapa toda la problemática escolar, no entra en este tema. Para sus defensores se trata simplemente, no de terminar con las desigualdades, sino de que éstas se tornen legítimas debido a la igualdad de oportunidades, para todos, de acceder a una u otra posición. Se trata de conseguir una igualdad de partida, no de resultados: esto es la meritocracia. Se puede expresar de otro modo: una sociedad meritocrática, o con igualdad de oportunidades, es aquella en la que, si de cada cuatro personas una es rica y tres son pobres, de cada cuatro ricos uno es hijo de rico y tres de pobre, y de cada cuatro pobres lo mismo. Cada cual puede elegir cuál es su objetivo: distribuir equitativamente las oportunidades de ser rico o pobre o terminar con las diferencias entre ricos y pobres; la igualdad de oportunidades o la igualdad a secas.

El sistema educativo español, como la práctica totalidad de los conocidos, está diseñado para crear desigualdad. Los jóvenes siguen un ciclo común de ocho años al cabo del cual, a la edad de catorce si no sufren retraso alguno, se les otorga una doble titulación: graduado escolar o certificado de escolaridad. Los que obtienen el título de graduado pueden continuar sus estudios en bachillerato o formación profesional, los que obtienen el de certificado sólo en la segunda de las ramas citadas. Casi dos de cada cinco jóvenes abandonan la EGB con el certificado, lo que significa que se ven forzados a cursar estudios de formación profesional.

Por añadidura, la escolarización obligatoria no se cumple. En teoría, puesto que la edad mínima para trabajar es de 16 años, se supone que todo el mundo debería cursar la EGB y tener tiempo todavía, al menos, para completar los dos años de FP-I o cursar los dos primeros del BUP, lo que debería empujar, lógicamente, a mantenerse un tercero para culminarlo. Sin embargo, las pérdidas del sistema son inmensas. El Cuadro II nos da una idea de ello: la escolarización sólo es prácticamente total —sin llegar realmente a serlo— hasta los 13-14 años —o sea, hasta el octavo año de escolaridad, que se empieza con trece y se termina con catorce años—; a los catorce años, una cuarta parte de los jóvenes abandona la escuela, a los quince son ya dos quintas partes y, a los dieciseis, más de la mitad.

Entre los que terminan con éxito la EGB, el descrédito de la Formación Profesional es tal que la gran mayoría prefiere matricularse en BUP, a pesar de que tienen la otra posibilidad abierta y de que, al menos leyendo los títulos de las especialidades, la FP tiene mucha más relación con los empleos que realmente les esperan que el bachillerato. El Cuadro III muestra los porcentajes de jóvenes de cada cohorte de edad que se matriculan en una y otra rama secundarias.

En estos momentos está en discusión una especie de solución mágica a todos los problemas: la llamada Reforma de las Enseñanzas Medias. De acuerdo con el proyecto inicial, la reforma pretendía prolongar dos años

CUADRO II

Pérdidas del sistema educativo

Edad	Total población	Nivel y/o rama escolar			Total pob. escolarizad	Pob. no escolarizad
		EGB	*BUP*	*FP*		
12	648.348	631.215 (97,36)			631.215 (97,36%)	12.133
13	642.758	620.273			620.273 (96,50%)	22.485
14	642.358	203.595 (31,69)	210.960 (32,84)	74.963 (11,67)	489.518 (76,20%)	152.840
15	641.466	65.569 (10,22)	221.558 (34,54)	104.220 (16,25)	391.347 (61,06%)	250.119
16	650.700		204.442 (31,42)	98.582 (15,15)	303.024 (46,57%)	347.676

Fuente: Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

CUADRO III

Tasas de matriculación en BUP y FP

Edad	Pob. total	En BUP	en FP-I y II	Tasa BUP	Tasa FP
14	642.358	210.960	74.963	32.84	11.67
15	641.466	221.558	104.220	34.54	16.25
16	650.700	204.442	98.582	31.42	15.15
17	636.806	184.114	78.754	28.91	12.37
18	639.200	74.094	62.738	11.59	9.82
19	657.046	36.051	40.611	5.45	6.18

Datos del curso 1985-86. Fuente: Centro de proceso de datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

más el tronco común, creando el Bachillerato General, un primer ciclo secundario que sería de carácter polivalente —se introducen nuevas áreas tecnológica y artística junto a materias académicas— y basado en métodos de enseñanza y aprendizaje más activos, y ofrecer a la salida de éste media docena de bachilleratos superiores especializados, con un tercio común a todos, un tercio obligatorio y específico de cada bachillerato y un tercio de materias optativas. Cursados con éxito dos años del Bachillerato Superior se podría acceder a la universidad o cursar un tercero formado por módulos ocupacionales. Con esta reforma se satisfaría el deseo de la mayoría de alumnos y padres de no caer en la FP al tiempo que tampoco se enviaría a la mayoría a un bachillerato netamente académico que no tiene otra función que preparar para la universidad, constituyéndose el nuevo bachillerato general en una especie de eficaz mecanismo de disuación gradual, encargado de apartar firmemente, pero sin traumas, a la mayoría de los jóvenes de la idea de acceder a la universidad.

Dejando aparte su entronque con el resto del sistema, la reforma ya ha comenzado a conocer problemas. En primer lugar, el nuevo bachillerato general, que siguen ya experimentalmente miles de jóvenes, ni es tan *"polivalente"* ni es tan *"activo"* como prometía, aunque sin duda lo es más que los estudios secundarios tradicionales. En segundo lugar, ya se ha decidido que solamente accederán a él los jóvenes que tengan séptimo de EGB aprobado y octavo cursado, bagatela que deja fuera a uno de cada cinco. En tercer lugar, ya se discute abiertamente renunciar a la prolongación en dos años del tronco común, limitándola a uno —hasta los quince años de edad o nueve cursos escolares, para quien los alcance—, mientras el año restante hasta la edad legal de trabajar se llenaría, para los que no sigan un bachillerato superior, con enseñanzas ocupacionales. Por último, en realidad no se está experimentando un modelo de reforma sino tres: el del MEC, que somete a todos los jóvenes a un programa de estudios único, lo que supone ignorar sus diferencias y dar taza y media a muchos que ya estaban más que hartos con una; el de Catalunya, que permite que cada joven elija entre un mar de asignaturas optativas hasta el punto de que muchos, de hecho, cursan estudios tan unilaterales o más que los antiguos BUP y FP, pero sin que puedan ahora culpar fácilmente a nadie; y el del País Vasco, que divide a los jóvenes según sus "capacidades" o "ritmos" y administra las enseñanzas en dosis para listos, menos listos,

CUADRO IV

*Orden de probabilidades de acceder a distintos niveles educativos, según la categoría socioeconómica (índices)**

TOTAL 8 PROVINCIAS 1981 — **CLASE DE ENSEÑANZA**

Condición socioeconómica de la persona principal	Total	Preescolar	Primer grado	Segundo Grado Primer ciclo	Segundo Grado Segundo ciclo	Tercer Grado Esc. univers.	Tercer Grado FAC. y ETS
Total	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Empresarios agrarios con asalariados	1,19	0,74	1,00	1,18	1,63	2,69	1,68
Empresarios agrarios sin asalariados	1,01	0,66	1,00	1,20	1,10	1,24	0,68
Miembros de cooperativas agrarias	0,89	0,78	1,00	0,96	0,72	1,02	0,66
Directores y jefes de empres. y explotac. agrarias	1,07	0,80	1,00	1,18	1,31	1,03	0,95
Resto de trabajadores agrarios	0,75	0,60	1,00	0,85	0,37	0,37	0,12
Profesion.tecnicos y sim. c/propia con o sin asalariados	1,28	1,12	1,00	1,02	1,59	1,71	3,86
Empresarios no agrarios con asalariados	1,14	0,91	1,00	1,12	1,44	1,48	1,92
Empresarios no agrarios sin asalariados	1,00	1,00	1,00	1,03	1,04	0,87	0,76
Miembros de cooperativas no agrarias	1,03	0,99	1,00	0,99	1,11	1,08	1,16
Directivos de emp. no agrarias y de la admon. pública	1,10	0,97	1,00	1,05	1,47	1,51	2,65
Profesion. técnicos y asimilados por c/ajena	1,17	1,37	1,00	0,84	1,16	2,08	3,07
Jefes de depart. de emp. no agra. y admon. pública	1,20	1,17	1,00	1,01	1,49	1,77	2,38
Resto personal administ. y comercial	1,12	1,26	1,00	0,95	1,27	1,51	1,65
Resto personal de los servicios	0,97	1,02	1,00	0,99	0,96	0,82	0,53
Contramaestres y capat. no agrarios	1,09	1,00	1,00	1,12	1,35	0,99	0,93
Operarios especializados no agrarios	0,92	1,08	1,00	0,95	0,81	0,51	0,33
Operarios sin especializ. no agrarios	0,84	0,82	1,00	0,95	0,58	0,36	0,19
Profesionales de las Fuerzas Armadas	1,05	1,03	1,00	1,01	2,16	1,21	1,23
Buscan empleo por primera vez	1,10	1,11	1,00	0,69	1,18	2,28	3,06
Personas activas no clasificables	0,94	1,02	1,00	0,95	0,82	0,72	0,75
Inactivos no dependientes	1,15	0,64	1,00	1,26	1,35	2,10	1,86
Inactivos dependientes	1,21	0,68	1,00	1,37	1,41	2,20	2,43
Otros inactivos	0,96	0,77	1,00	0,99	0,85	0,83	1,33
Contados aparte (serv. Mili.)	2,30	3,91	1,00	0,38	2,77	8,55	12,57

Fuente: Datos del Instituto Nacional de Estadística, Censo de Población de 1981, datos de ocho provincias (Alava, Almería, Badajoz, Baleares, Barcelona, Burgos, Cádiz y Lérida).

(*). Agradezco la elaboración de los índices y el cuadro a José Andrés torres Mora.

etc. (Sobre todo esta problemática y, en general, la de la enseñanza secundaria, véase al final:**Fernández Enguita,** 1986 y 1987).

Origen social y éxito y fracaso escolares

La escuela prepara a la gente para integrarse no conflictivamente en los distintos lugares de la jerarquía de la división del trabajo: asalariados en puestos de trabajo subordinados, cuadros intermedios, directivos, etc. Pero, además, lo hace de forma tal que existen grandes probabilidades de que el destino social de los jóvenes que salen de ella reproduzca su origen social, en términos relativos y, con frecuencia, también absolutos. La escuela, por tanto, transmite de generación en generación la pertenencia a una u otra clase social. Por supuesto, esta reproducción de la pertenencia de clase no tiene lugar al cien por cien. No puede hacerlo, porque el peso relativo de las clases sociales de cualquier país cambia de generación en generación, de manera que no hay sitio para que todos los hijos de campesinos vuelvan a ser campesinos, etc. La ignorancia de este hecho tan simple conduce a que se tomen como fenómenos masivos de movilidad social ascendente lo que no son sino manifestaciones de movilidad horizontal: por ejemplo, la conversión de millones de hijos de campesinos en obreros industriales, sucedida por la conversión de millones de hijos de trabajadores industriales en oficinistas, vendedores, etc. A pesar del viejo prejuicio contra el trabajo manual que conduce a creer que es indiscutiblemente mejor ser oficinista que obrero y obrero que campesino, lo cierto es que no hay mucha diferencia entre ocupar el último escalón de la agricultura, la industria o los servicios; incluso con frecuencia, la hay en sentido contrario del esperado. Por otra parte, los casos reales de movilidad social ascendente o descendente representan muy poco estadísticamente pero mucho ideológicamente, pues ellos son los que dan crédito a la idea de que vivimos en una sociedad, en general, meritocrática.

Las formas en que la escuela lleva a cabo esa clasificación de los jóvenes son muchas, y los mecanismos casi innumerables y no tan bien conocidos como sería de desear, pero pueden reducirse a tres grandes apartados. En primer lugar, la discriminación institucional: división entre bachillerato y formación profesional, entre escuelas técnicas elitistas y facultades de aluvión, entre centros públicos y privados, etc. En segundo lugar, la discriminación económica: la formación profesional de primer grado es gratuita, pero el bachillerato no; las matrículas de las enseñanzas post-obligatorias tienen distintos precios; hay familias que pueden pagar una educación preescolar y otras que no, familias que pueden prescindir durante largo tiempo del salario potencial de un joven —costes de oportunidad— y familias que no pueden hacerlo, etc. En tercer lugar, la discriminación específicamente escolar a través de un tratamiento formalmente igual: esta es la más difícil de detectar y, sin embargo, la más eficaz.

Tratar a todo el mundo por igual no es necesariamente la mejor forma de garantizar resultados iguales. La escuela no es una institución pura e incontaminada flotando en el aire, sino el producto histórico de una correlación de fuerzas entre las clases sociales. Cuando se dice que trata a todos por igual —lo cual, por otra parte, no es enteramente cierto— no debe entenderse que lo hace de manera equidistante y equitativa. En realidad, lo que hace es transmitir a todos una cultura de clase y evaluar con instrumentos uniformes los resultados de esa transmisión. Si se nos permite hablar en términos de tipos de alumnos, en la escuela se encuentra como pez en el agua el alumno de clase media o alta y culta, porque emplea el mismo lenguaje que su maestro, consume el mismo tipo de cultura, comparte sus valores, tiene el tipo de motivación personal, las expectativas sociales y el horizonte cultural y escolar adecuados, se identifica expresiva e instrumentalmente con la escuela. Por el contrario, el alumno de clase obrera encuentra otro lenguaje, otros valores, otras motivaciones, otra cultura..., se encuentra, para seguir con las parábolas marinas, como un pulpo en un garaje. Dicho en breve, la escuela beneficia a los alumnos de clase media para arriba porque transmite y sanciona la cultura —en el sentido más amplio del término— de la clase media.

Por emplear una expresión ya clásica, la escuela se limita a elegir a los elegidos. Pero, al hacerlo mediante mecanismos que le son específicos y que son aparentemente objetivos, universales y neutrales, legitima las diferencias, haciendo aparecer lo que son grandes fracturas sociales como un largo rosario casuístico de diferencias individuales: listos y tontos, vagos y esforzados, académicos y vocacionales, de pensamiento abstracto y concreto, etc., etc.

El cuadro IV muestra de manera bastante plástica las diferentes oportunidades de acceso, éxito y promoción escolares según el origen social de los alumnos. Para no abusar del espacio que se nos concede, omitimos los datos absolutos en que se basa, pero parece necesaria una breve explicación de cómo ha sido elaborado. Se parte de las cifras de individuos mayores de 4 años que cursan un nivel u otro de estudios, según el censo de 1981, en ocho provincias españolas. El censo es la información más fiable a este respecto, y el citado es el más reciente, pero el INE solamente ha facilitado de momento los datos de dichas provincias. A los efectos que n nos interesan, resulta altamente improbable que la inclusión de todas las provincias altere significativamente los resultados finales. La población se clasifica, por un lado —filas— de acuerdo con la categoría socioeconómica de la persona principal de la unidad familiar, según las categorías habituales del INE, y por otro —columnas— según el nivel de estudios terminados de cada individuo. Por "Primer grado" se entienden los cinco primeros años de EGB por "Segundo grado, primer ciclo" los tres siguientes y por "Segundo ciclo" la enseñanza secundaria —los demás encabezamientos hablan por sí solos—. En la tabla origen, que aquí no se incluye, tendríamos en cada casilla la cifra absoluta de individuos cursando tales o cuales estudios para cada categoría socioeconómica de la persona principal. Puesto que todo el mundo, vaya bien o mal, cursa el ciclo inicial de EGB por ley, sin poder repetir hasta sexto, y suponiendo una distribución aleatoria de la composición en edad de las familias, podemos tomar la distribución de la comuna "Primer grado" como isomorfa con relación a la población en su conjunto; dicho de otro modo, el acceso a ese nivel es igualitario. Si convertimos todas las cifras absolutas en porcentajes verticales, igualamos los porcentajes en la columna "Primer grado" a la unidad y transformamos todos los demás porcentajes incluídos en las otras columnas en números índices respecto de aquella, obtenemos los **órdenes de probabilidades** de acceder a un nivel de estudios u otro según la categoría socioeconómica de la persona principal, normalmente el padre de familia.

El cuadro se lee, por ejemplo, así: los profesionales, técnicos y similares que trabajan por cuenta propia, con o sin asalariados, con un orden de probabilidades de 3,86 de obtener un título universitario, tienen otras tantas veces las probabilidades que, en principio, les corresponderían si el sistema educativo no tuviera un sesgo clasista. En la fila inmediatamente anterior, sin embargo, los trabajadores agrarios asalariados, temporeros, etc. ("resto..."), con un orden de probabilidades de 0,12, tienen menos de un octavo de las probabilidades que les

corresponderían en un sistema educativo justo. Mezclando ambos órdenes de probabilidades, obtenemos que las de los profesionales, etc (3,86/0,12) son más de 32 veces superiores. (En el mismo sentido apuntan las investigaciones cuantitativas más recientes: **ALEF, 1986; AREA, 1987**).

Si el sistema educativo fuera justo en términos de oportunidades, o mejor de probabilidades, en todas las casillas, salvo algunas de la media docena final de filas que, por su propia definición, no incluyen una submuestra estratificada por edades, deberíamos encontrar el índice 1,00. Dejamos al lector la tarea de leer el resto del Cuadro IV. Advertimos que no debe tomarse en sentido literal por la existencia de pequeños sesgos estadísticos como posibles desviaciones en la distribucción de edades o la limitación del número de provincias. No obstante, la corrección de estas desviaciones alteraría muy poco la magnitud de las diferencias.

El mayor problema es otro: la indefinición de las categorías socioeconómicas de la estadística oficial. El viejo ideologema que incluye al propietario de una gran empresa y al tendero de la esquina en una misma clase social se manifiesta aquí una vez más. Un *"empresario agrario con asalariados"* puede ser desde el que tiene un par de ellos, y realiza su mismo trabajo, hasta el que tiene cientos o más y sólo visita sus fincas para cazar. *"Empresarios agrarios sin asalariados"* son los misérrimos campesinos gallegos, los prósperos campesinos del Levante e incluso grandes propietarios que, en vez de comprar trabajo, arriendan tierras. Y así sucesivamente. Debido a esta confusión, todas las categorías, y en especial las de propietarios y cuadros, son mucho menos homogéneas de lo que sería de desear. Esto hace aumentar las diferencias entre los individuos dentro de cada grupo al mismo tiempo que disminuyen las diferencias entre las medias de los grupos, que son las que nosotros manejamos en el cuadro. En otras palabras, una categorización más precisa produciría una desigualdad estadística mayor. Todo esto es una muestra más de cómo los *"datos"* no son tales, sino un producto más de opciones ideológicas.

La calidad de la enseñanza

Aunque el término *"calidad"*, aplicado a la enseñanza, es de una ambigüedad absoluta, sintetiza la idea de que ésta, como cualquier otro servicio, puede mejorar o degradarse. El gobierno socialista ha elegido la educación como su esfera *"progresista"* por excelencia. Se puede criticar cuanto se quiera —y así hay que hacerlo— la política educativa del gobierno, pero no cabe duda de que, en términos relativos, es notable y notoriamente más "de izquierda" que, por ejemplo, la de interior, la militar, la colonial o la económica. En esto no hay nada de sorprendente: una vez más, la reforma educativa se presenta como un sucedáneo de la reforma social. En lugar de aquellos prometidos ochocientos mil puestos de trabajo de los que ya nadie se acuerda, se crean casi otros tantos puestos escolares. Este papel privilegiado de la educación es algo ya habitual —también la dictadura llevó a cabo una única reforma democrático-burguesa: la Ley General de Educación de 1970— y perfectamente en consonancia con la ideología meritocrática del capitalismo y con la sustitución, en el interior de la misma, del mercado por la escuela como mecanismo de distribución de recompensas. También está acorde, en fin, con la situación de crisis económica: cuanto más escaso es el pastel a repartir, o cuanto mayores son las oportunidades de quedarse fuera del reparto, más importancia cobran los instrumentos de competencia en el mercado de trabajo, o sea las credenciales educativas.

Lo paradójico del caso es que el gobierno tenga que hacer gala de su progresismo en un período en el que en el conjunto de los países capitalistas —y la socialdemocracia ha hecho suya en buena medida esa política— se procede al desmantelamiento del sector público y al recorte de los gastos sociales. En estas condiciones, la escuela, como la sanidad y otros servicios, se expande a costa de la degradación de las prestaciones ofrecidas. Esta degradación cumple simultáneamente la función de contener los costes y la de empujar a los usuarios, en la medida en que dispongan de medios financieros, hacia el sector privado y desprestigiar al público, que es una de las mejores vacunas contra el socialismo. El Cuadro V muestra la evolución, la importancia relativa del gasto público total en educación en relación con el conjunto del gasto público y el producto interior bruto durante diez años.

Otras fuentes dan cifras algo más altas —hasta el 3,5% del PGE y el 12% del PNB para el último año citado—, pero insistiendo aún así en que se trata de uno de los presupuestos más bajos de los países industrializados (OCDE: 1986). Dos breves comentarios para terminar y no aburrir demasiado con la parte financiera: primero, aunque las autoridades educativas sacan con frecuencia a cola-

ción el hecho de que la proporción entre los gastos privado y público en educación han evolucionado a favor del segundo, ocultan que ello no significa un reforzamiento del sector público frente al privado, ya que en el gasto público se incluyen las transferencias, o sea las subvenciones, que desde hace más de diez años crecen más rapidamente que el conjunto del gasto público en educación y, con mayor razón, que la parte del mismo dedicada a la escuela pública; segundo, que el presupuesto público se dedica también, en proporción creciente, a gastos corrientes —personal y compra de bienes y servicios, aparte de las transferencias corrientes—, y cada vez menos a inversiones; inversiones que, por otra parte, se presupuestan pero no siempre se realizan —suelen hacerlo en sus tres cuartas partes—. Todo esto significa una sola cosa: la situación de la escuela pública evoluciona bastante más desfavorablemente de lo que podría pensarse analizando solamente los grandes capítulos presupuestarios.

74% opina que debería adquirir en ella "conocimientos sobre las nuevas tecnologías", pero solamente el 19% piensa que así ocurre, y así sucesivamente **(Bosch Font et al.:** 1985). Otra encuesta, dirigida a jóvenes de los grupos experimentales de la reforma de la enseñanza secundaria (es decir: escolarizados, sin experiencia previa en el mercado de trabajo y objeto de un trato comparativamente privilegiado), arrojaba como resultado que el 40% estaba completamente o bastante de acuerdo con que su futuro empleo "es posible que no tenga nada que ver con lo que ha estudiado", frente a un 31% en desacuerdo **(Fernández Enguita:** 1985). Más negra a este respecto es la visión de los que ya han hecho la experiencia: dos encuestas realizadas en 1975 y 1979 a trabajadores asalariados menores de 30 años, la primera, o que habían empezado a trabajar en los últimos diez años, la segunda, revelaron, en ambos casos por igual, que el 74% de los respondentes opinaba que su trabajo tenía *"poca"* o *"ninguna"* relación con los estudios que había

CUADRO V

El gasto público en educación, como proporción del G.P. total y el P.I.B.

Año	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
% del PIB	2,53	2,82	3,21	3,59	3,67	3,83	3,90	3,16	3,20	3,18
% del GP	10,93	11,22	12,02	12,62	12,45	11,72	10,17	8,75	8,68	8,71

Fuente: **Papeles de Economía** *23.*

Otro índice de la calidad de la enseñanza podemos buscarlo, no en sus fuentes, sino en sus resultados. Antes aludimos ya a las pérdidas del sistema. Ahora lo haremos a la relación de lo aprendido en la escuela con lo que se necesita en el lugar de trabajo. Como se verá, la creciente importancia otorgada por los jóvenes a los títulos escolares es perfectamente compatible con una relevancia no tan grande de parte de los empleadores y, sobre todo, con un profundo desajuste entre escuela y trabajo en términos de cualificaciones.

Según una encuesta bastante reciente, el 73% de los jóvenes de 14 a 20 años cree que la escuela debe enseñar "a desenvolverse en la vida y resolver problemas", pero sólo el 14% cree que lo hace; el 78% le reclama "conocimientos útiles para trabajar", pero sólo el 29% cree obtenerlos: el

hecho, y el 26% *"mucha"* o *"bastante"* **(Zárraga,** 1985).

Autoritarismo en la escuela

Las escuelas se relacionan con la sociedad capitalista que las rodea por otras vías que las de las cualificaciones o las credenciales. En buena medida, las relaciones sociales de la educación reproducen, edulcoradas, las relaciones sociales del proceso de producción capitalista propiamente dicho y se constituyen, así, en un espacio intermedio entre la familia y el trabajo en el que los jóvenes son preparados para insertarse en éste de manera no conflictiva. Es en la escuela donde aprendemos a que alguien decida por nosotros cuáles serán el objeto y el proceso de nuestro trabajo —el producto y la organización del trabajo en la fábrica, el contenido de la enseñanza y el método de aprendizaje en el aula—, a llevarlo a cabo y responder por el mismo individualmente, a ser evaluados y aceptar recompensas diferenciales por ello, a competir con quienes nos rodean, a hacer cosas que no nos interesan por sí mismas a cambio de recompensas extrínsecas —salarios mañana, calificaciones hoy—, a aceptar jerarquías impersonales, a seguir rutinas que nos son impuestas, a levantarnos a tiempo para llegar a las ocho o las nueve de la mañana, y así un largo etcétera. Este isomorfismo entre las relaciones sociales de la educación y las del proceso de producción capitalista se explica en parte porque ambas responden a características del funcionamiento de organizaciones complejas no democráticas, pero también por la presión e influencia directa de la ideología capitalista, y por la tendencia de una organización de resultados tan poco claros como la escuela a emular a las organizaciones aparentemente más eficaces, las empresas. Por otro lado, sin embargo, la escuela tiene también por función formar a los ciudadanos de una sociedad democrática, cualquier cosa que esto signifique. Por eso, además de filípicas sobre la Constitución, se da a los alumnos un lugar en los consejos escolares. Lo malo es que lo que se decide en éstos es, como suele decirse, el chocolate del loro. Las únicas competencias que afectan a la enseñanza se resumen en tres apartados del artículo 40 de la LODE: «*f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo. g) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano. (...) 1) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes*». Las del claustro de profesores, en el que no participan los alumnos, son reguladas en el artículo 45: «*a) Programar las actividades docentes del centro. (...) c) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos. d) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos. e) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica*». Casi huelga cualquier comentario. Las competencias del consejo escolar, único órgano en el que participan los alumnos —en inevitable minoría, sólos o acompañados de los padres—, son de índole muy general e imprecisa y apenas rozan los aspectos académicos en sentido estricto; las del claustro, en cambio, son mucho más precisas y ejecutivas. Añádanse a esto las competencias que los profesores de-

sempeñan personalmente sin contrapartida alguna del lado de los alumnos, el papel de las autoridades académicas y ministeriales y la influencia de los fabricantes de libros de texto y otros materiales didácticos y se tendrá el siguiente resultado: la participación que se ofrece a los jóvenes en la escuela afecta muy poco a las seis o más horas de trabajo cotidiano en las aulas; qué aprender, cómo aprenderlo y cómo será evaluado son cosas que siguen siendo decididas al margen y, con frecuencia, en contra de ellos.

Esta dualidad contradictoria no es fruto de la casualidad. Una vez más, la escuela se parece mucho a la sociedad a la que sirve. En la sociedad global, todos formamos simultáneamente parte de una esfera productiva organizada en torno a los derechos de la propiedad, autoritaria, y una esfera política organizada en torno a los derechos de la persona, democrática. Las sociedades que, por abreviar, llamamos capitalistas democráticas son una combinación conflictiva de ambas cosas. Ante tal contradicción caben dos posibilidades: adaptarse a ella o tratar de resolverla en favor de uno de sus polos. La escuela nos prepara para lo primero, para un proceso de desdoblamiento, el de ser sujeto de plenos derechos en la vida política y olvidarse de ellos cuando se traspasa el umbral del lugar de trabajo, que bien puede terminar en esquizofrenia. Pero la otra posibilidad también existe: aplicar los principios democráticos de la esfera del Estado a la de la economía o viceversa. Por eso, en contra de lo que algunos piensan, la convivencia entre el capitalismo y la democracia no es, ni mucho menos, pacífica. Tampoco lo es, en pequeña escala, la combinación de participación y sumisión que se da en las escuelas (**Fernández Enguita**, 1986, 1985c).

Finalmente, el discurso escolar no está tampoco carente de puntos de conflicto con la propia práctica escolar y con las funciones de la institución educativa. La escuela se piensa y representa a sí misma en los términos de un discurso liberal construído a base de tópicos, en el buen y en el mal sentido, como el *"desarrollo personal"*, la *"libertad"*, la *"creatividad"*, el *"interés"*, la *"motivación"*, la *"cooperación"* y una larga lista de términos e ideas similares. Este discurso choca con frecuencia con la realidad cotidiana de las escuelas, y los alumnos son los primeros en emplearlo contra los profesores tan pronto como lo consideran necesario, colocándolos en tesituras de difícil resolución. Pero, sobre todo, este discurso se compadece mal con lo que espera a los jóvenes a la salida de la escuela. No se puede estar años y años oyendo hablar de "participación", "creatividad", etc., para luego incorporarse al trabajo en una cadena de montaje o bajo los gritos del encargado de un supermercado y pensar y exclamar: *"¡Oh, qué magnífico. Esto es justo lo que me habían prometido!"*.

En realidad, cuando hablamos del trabajo, lo mismo que cuando lo hacemos de la escuela, deberíamos especificar a qué parcela de ambos nos referimos. La estructura del empleo no es una tabla rasa, sino una pirámide. Aún a riesgo de simplificar, podemos asegurar que los empleadores no esperan lo mismo de quienes van a estar en su vértice que de quienes van a hacerlo en su base. Probablemente desean contar arriba con gente con iniciativa que haga suyos los fines de la empresa y obre en consecuencia: en medio, con gente fiable a la que se le puedan encargar tareas sin necesidad de una supervisión estrecha; y, abajo, con gente dispuesta a obedecer sin preguntar y a la que, como suele decirse, *"no se le paga por pensar"*. La pirámide escolar presenta un cierto parecido: desde la escuela primaria, a través de la secundaria y hasta la universidad, los jóvenes pasan de la sumisión casi total a una buena dosis de autonomía en la práctica escolar (éste es un tema tan viejo, al menos, como Kant, que ya decía que el papel de la educación era llevar a la persona de la obediencia impuesta, a través de la obediencia querida, a la autonomía moral). El problema reside en que, por un lado, cada vez más gente cursa niveles superiores de escolaridad sin que se modifique, a la par, la estructura del empleo, de manera que empleos similares a los que antes ocupaban trabajadores sin estudios o con cuatro años de enseñanza primaria los desempeñan ahora trabajadores con diez o más años de escuela; por otro, la escuela en su conjunto evoluciona hacia una mayor democratización, producto de una larga historia de resistencia y lucha individual y colectiva, dentro y fuera de ella —así, por ejemplo, las normas de comportamiento en la enseñanza secundaria son hoy bastante más flexibles que lo eran en la universidad hace veinticinco años—. Probablemente la experiencia escolar está detrás del creciente descontento con los aspectos cualitativos del trabajo, hoy apenas contenido por la amenaza del desempleo.

La transición a la vida adulta

Dice el refrán que hay cosas que solamente se aprecian cuando se pierden: el trabajo es una de ellas.

La juventud no es un estadio del desarrollo biológico, sino un constructo social. La transición a la vida adulta sigue pautas que varían de una cultura a otra, de una época a otra, de un grupo social a otro. La imagen tópica del estudiante corresponde a un modelo de transición, propio de la clase media, que se caracteriza por ser extendido en el tiempo y gradual. En contraposición a éste existe un modelo de transición propio de la clase obrera, que se distingue por ser una transición súbita y simultánea cuyo punto de inflexión es la incorporación al trabajo.

¿Qué efecto produce sobre estas trayectorias la espectacular tasa de desempleo juvenil actual?. Al margen de la posibilidad, no sólo teórica, de no encontrar jamás un trabajo estable —muy presente para los grupos sociales más desfavorecidos—, en lo esencial supone el transcurso de un período más largo hasta ocupar un empleo no precario. Para el joven de clase media, cuyo prototipo bien puede ser el universitario, esto significa una mayor incertidumbre, una prolongación de la juventud —incluida, probablemente, la condición de estudiante— más tiempo de permanencia en el hogar familiar, postergar la fundación de una familia propia, etc. Todos estos cambios pueden ser fuentes de tensiones debidas a la contradicción entre el pleno desarrollo de las propias capacidades y la imposibilidad de desempeñar papeles adultos —de ahí las crisis de identidad, etc.— pero, al fin y al cabo, se trata básicamente de un cambio cuantitativo, de la simple prolongación de una condición ambigua, la de "ser joven", que ya existía y no era precisamente fugaz.

Muy distinto es el caso de la juventud obrera. En la cultura de la clase obrera, la transición a la vida adulta, que se cifra esencialmente en la obtención de un empleo y por lo mismo de un salario, la independización del hogar familiar de origen y la fundación de una familia propia, tiene lugar en un momento más temprano y de manera repentina y simultánea. Pero lo cierto es que esos tres recorridos en que ciframos la transición no tienen el mismo estatuto: el salario y, por consiguiente, el trabajo son la condición de la independencia y la formación de familia.

El salario, algo que tradicionalmente hemos visto desde la izquierda como la mera expresión de la explotación, era y es, muchas más cosas. Es también la condición de una cierta dignidad, cosa que saben bien los jóvenes que se ven obligados a continuar parasitando en el hogar de sus progenitores. Es en gran parte el instrumento para modelar la propia identidad, pues sin él no se puede acceder a los consumos —ropa, etc.— que desempeñan funciones expresivas elementales —decir quiénes somos, cómo somos—, más allá de las instrumentales —protegernos del frío—. Es condición necesaria de buena parte de los rituales del flirteo, tanto al contado como controvertido en consumos expresivos. Y, sobre todo, es, en general, **conditio sine qua non** para la adopción de los roles sexuales adultos **tradicionales.**



Es imposible definir en un solo modelo la trayectoria hacia la vida adulta de los jóvenes, pero podemos tomar un ejemplo para evaluar los efectos del desempleo. Toda la literatura educativa coincide en localizar un grupo, más o menos amplio, de alumnos de clase obrera que rechazan la escuela y son rechazados por ella. El rechazo de la escuela, que les devuelve una imagen de sí mismos muy poco favorable —"fracasados"— se cifra en el deseo de trabajar lo antes posible, en la indiferencia hacia el contenido del trabajo con tal de que reporte un salario y en la afirmación de los valores del trabajo manual por encima del intelectual. Por así decirlo, estos jóvenes proceden a una serie de asociaciones e inversiones en las que se mezclan conceptos del mundo del trabajo, el de la educación y el de las relaciones de género: escuela = trabajo intelectual = infancia = sumisión = chicas = los compañeros *"pelotas"* = los otros, pero empleo = trabajo manual = condición adulta = independencia = masculinidad = ellos mismos. En el caso de los jóvenes obreros varones es fácil ver la asociación entre la división capitalista del trabajo y el patriarcado a través del salario: éste, aunque sea conseguido a cambio del trabajo más sometido, embrutecedor e indeseable, permite crear esa isla de paz y amor que debe ser el hogar familiar y en la que el último ganapán es el *"rey de la casa"*. Quizá por eso, en contra de las predicciones de Engels, la clase obrera se ha tomado la familia mucho más en serio que la burguesía, a pesar de que no hay nada o casi nada que heredar a su través.

El mecanismo es bastante simple: compensar el **status** desfavorable dentro de una institución con el más favorable dentro de otra: el fracaso en la escuela con la incorporación a un trabajo manual visto como superior, adulto, masculino, o el papel subordinado en el trabajo con el papel predominante del varón en la relación entre los géneros. La cuestión ahora es: ¿qué ocurre cuando no hay empleos? Ocurre, simplemente, que se cortocircuitan las vías tradicionales de transición a la vida adulta. entonces caben dos posibilidades: el vacío o

un cambio en los modelos de transición. ¿Qué puede hacer, por ejemplo, un trabajador varón educado en los valores tradicionales pero que se encuentra en paro mientras su compañera tiene un empleo? Aparte de buscar trabajo, tiene dos salidas: romper con los patrones de comportamiento tradicionales y aceptar ocuparse del trabajo doméstico, el cuidado de los niños, la dependencia financiera, etc; o bien, si esto es demasiado para su machismo, afirmar su masculinidad y su posición dominante por otros medios que la aportación del salario, por ejemplo mediante la violencia contra su compañera. Qué resulte, dependerá de la correlación de fuerzas entre los valores tradicionales —machistas o patriarcales— y alternativos —feministas o igualitarios—.

El lector se preguntará ahora si son reales o no los patrones, problemas y disyuntivas descritos y a qué porción de gente, en su caso, pueden afectar. Puede que los tipos y pautas descritos sean demasiado esquemáticos, etc., pero lo que queremos señalar es otra cosa, a saber, y por terminar por donde habíamos empezado este apartado: son muchas más cosas las que pierden los jóvenes cuando pierden la oportunidad de conseguir un empleo, y probablemente apenas empezamos a ser consciente de ellas. En este sentido sí puede decirse que la crisis económica conduce a una crisis social global y que detrás de la revuelta estudiantil, más que cuestiones sobre tasas o pruebas de acceso, hay una problemática juvenil profunda pero todavía no bien comprendida.

¿Son galgos o son podencos?

Cuando nadie, o prácticamente nadie, lo esperaba —y menos que nadie la generación anterior, todavía sumida en meditaciones sobre por qué el 86 se parecía tan poco al 68— saltaron a la calle los estudiantes. Al principio, a nadie se le ocurría otra razón que la emulación de sus colegas franceses: por lo visto, tenían muchas ganas de jugar y habían encontrado al fin con qué. Sin negar por ello la labor de las organizaciones políticas y sindicales juveniles que venían desarrollando un trabajo de agitación en los centros de enseñanza, parece claro que, efectivamente, los acontecimientos de Francia, y probablemente de China, tuvieron su influencia. Pero esto es algo que pertenece a la problemática de las condiciones de la acción colectiva: París y Pekín mostraban que era posible movilizarse, que los estudiantes podían ser una fuerza a tener en cuenta y obtener importantes victorias, pero en modo alguno eran **motivos** para el estallido del conflicto. Estos deben ser buscados sin reservas en la situación que viven los jóvenes y, en particular, en la escuela y el desempleo.

Sin embargo, las mismas condiciones que facilitaron el estallido del movimiento con un pequeño proceso preparatorio, probablemente dificultaron la articulación coherente de sus objetivos. Al principio solamente se oía hablar de tasas y pruebas de acceso a los estudios superiores, a pesar de que en la calle estaban ya miles y miles de jóvenes que ni van a poder ni quieren ir a la universidad. Luego vino la ampliación y precisión de la plataforma reivindicativa: puestos escolares, medios para los centros, salario estudiantil, participación mayor y en todos los niveles, etc. Todavía hoy, cuando escribo estas líneas, está pendiente una huelga de universitarios sobre la reforma de los planes de estudios.

¿Son progresivas las reivindicaciones? Todo depende del ángulo desde el cual se consideren. Si se toman como algo inerte y definitivo, cual si se tratara de la plataforma defendida durante largos años por una organización sindical o el programa electoral presentado una y otra vez por un partido, no siempre resultan muy defendibles. La supresión de las tasas universitarias, por ejemplo, es el reforzamiento de un privilegio minoritario si se tiene en cuenta que sólo uno de cada cinco jóvenes accede a la Universidad mientras la inmensa mayoría de la población paga sus impuestos. Hasta ahí, sería mucho más progresivo emplear más dinero en los niveles de enseñanza a los que todos llegan o pueden llegar, EGB, FP y BUP y no al que sólo alcanza una minoría. La réplica puede ser que eso se resuelve con un sistema fiscal verdaderamente progresivo, y la dúplica que los estudiantes no decían ni palabra sobre el sistema fiscal. Fue precisamente la conciencia de que lo que apartaba a los hijos de la clase obrera de la universidad era algo más que el monto de las tasas lo que llevó a la reivindicación de un salario estudiantil. El Ministerio replicó enseguida, en la lógica ya citada, que eso sería ampliar aún más los privilegios, pero también podría entreverse otra lógica de mayor alcance: si el futuro titulado superior recibe un salario de la sociedad, ya no hay razón alguna para que, después, su salario sea mayor que el de un no titulado, puesto que ya no hay ningún "sacrificio" previo que retribuir, con lo que se viene abajo uno de los pilares tópicos de la desigualdad social. Los estudiantes, por otra parte, tenían sus buenas razones para preferir un salario, que parece implicar un derecho, a

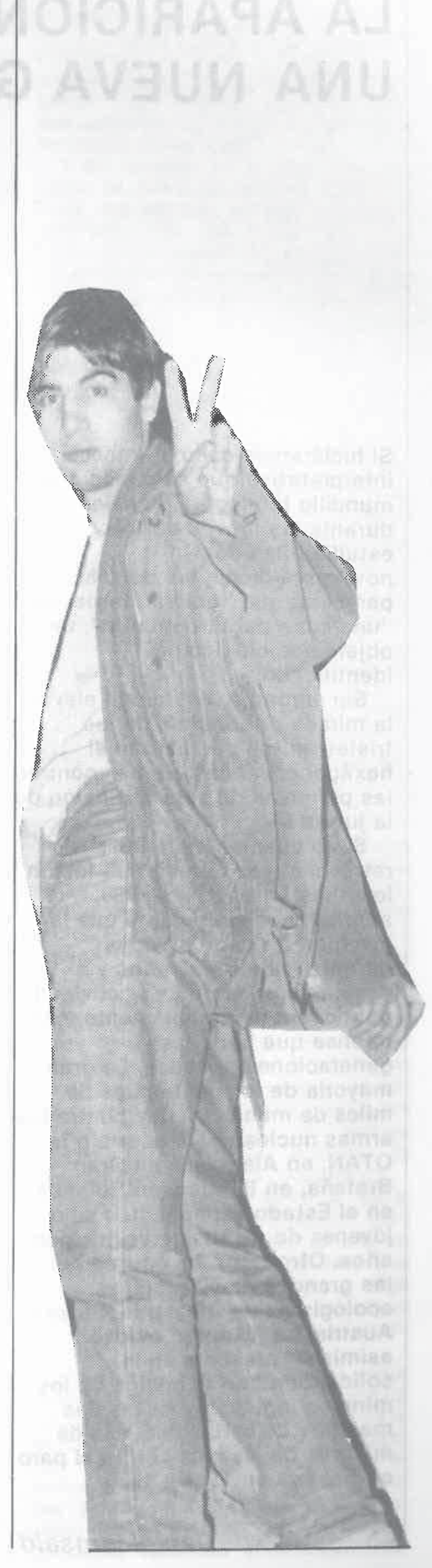
las becas que, por numerosas que sean, colocan a cada beneficiario en una relación individual de dependencia respecto de la administración que las concede y controla.

Podríamos continuar **sine die** con esta discusión, pero no tiene interés hacerlo. Lo esencial de la caracterización de la plataforma reivindicativa de los estudiantes lo aportó ya el Secretario de Educación del MEC cuando dijo que el problema consistía en que cada día aparecían reivindicaciones nuevas. Efectivamente: cada día aprendían algo nuevo el movimiento y sus organizaciones, pasando de las tasas al salario, del acceso a la universidad a la reforma de las enseñanzas medias, de las reivindicaciones de unos pocos a los problemas de todos,..., al mismo tiempo que modificaban sus formas de lucha y consolidaban sus organizaciones.

No es difícil, sin embargo, hallar un hilo conductor de la protesta. Todos esos jóvenes han pasado ya por una gran divisoria a los 14 años en la que se les repartió entre bachillerato y formación profesional, y sus iras se centraban especialmente en las pruebas de acceso a la universidad y la dificultad de entrar en la facultad o escuela elegida en primera opción (sólo la mitad consigue hacer en la universidad lo que deseaba cuando estaba en COU: ALEF, 1986). Lo común a estas quejas y reivindicaciones es algo muy simple: que nadie elija por ellos. De hecho, la crisis económica ya decidió en nombre de muchos de ellos lo que va a ser su destino inmediato, al privarles de la oportunidad de encontrar un empleo digno: muchos están todavía en la escuela simplemente por esto, pero la abandonarían de buena gana.

Lo que ocurre es que formular reivindicaciones dirigidas al sistema educativo es o parece ser fácil, mientras que apuntar soluciones a la crisis o sus efectos es o parece ser difícil. Si hasta los sesudos dirigentes de la izquierda tradicional ven en la crisis algo tan inevitable como una tormenta y en el comportamiento del mercado algo tan inescrutable como el destino, ¿a santo de qué iban a hacer otra cosa los estudiantes en unas pocas semanas?.

Las agudas afirmaciones de tanto santón de la generación del 68 —que muchos vivieron por televisión— en el sentido de que aquel movimiento era político y éste apolítico, aquél de izquierda y éste poco menos que de derechas, aquél solidario y éste individualista, etc., no pasan de ser la venganza consciente o inconsciente de quienes se han visto puestos en evidencia, pillados en la poltrona teorizando sobre la resistencia de la sociedad al cambio y lo que pudo ser pero no fue, por unos jóvenes imberbes que han demostrado no necesitar sus lecciones. Lo único cierto en todo esto es que esta generación de jóvenes no cuenta con modelos como Cuba y el Ché, Vietnam o la Revolución Cultural. Por lo demás, es difícil recordar movilizaciones estudiantiles de masas que no hayan comenzado por las tasas, las admisiones, etc. El resto es cuestión de tiempo. De tiempo y ganas.□



REFERENCIAS

Alef (1986): Determinantes de la elección de centro de estudios por los alumnos de COU, etc., *Madrid, inédito.*

Arga (1987): Los becarios de la enseñanza superior, *Madrid, inédito.*

Bosch Font, F., J. Diaz Malledo y M. Santesmases Mestre (1985): La transición de la educación al mercado de trabajo: La opinión de los jóvenes de Madrid, *Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.*

Fernández Enguita, M. (1985a): Trabajo, escuela e ideología, Madrid, Akal.

1985b): La aplicación experimental de la reforma de las enseñanzas medias: Una evaluación sociológica (1ª parte), *Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.*

(1985c): "¿Es tan fiero el león como lo pintan?: Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", *Educación y Sociedad 4.*

(1986a): Integrar o segregar, *Barcelona, Laia.*

(1986b): "Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento", *Educación y Sociedad 5.*

(1987): Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional, *Barcelona, Laia.*

OCDE (1986): Examen de la política educativa española por la OCDE, *Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.*

Zarraga, J.L. de (1985): Informe Juventud en España: La inserción de los jóvenes en la sociedad, *Madrid, Ministerio de Cultura.*

LA APARICION DE UNA NUEVA GENERACION POLITICA



Si hiciéramos caso al frenesí interpretativo que se apoderó del mundillo intelectual parisien durante las movilizaciones estudiantiles de noviembre-diciembre de 1986, parecería que hubiera aterrizado "una cosa del otro mundo", un objeto sociológico no identificado.

Sin embargo, basta con elevar la mirada por encima de los tristes muros que limitan el hexágono francés, para encontrar las premisas de esta explosión de la juventud.

Si no caemos en la ilusión retrospectiva sobre lo que fueron los años anteriores a 1968, admitiremos claramente que la juventud ha dado pruebas durante los últimos años y a escala europea de una actividad política incomparablemente más intensa que la de las generaciones pasadas. La gran mayoría de los centenares de miles de manifestantes contra las armas nucleares, la guerra o la OTAN, en Alemania, en Gran Bretaña, en Bélgica, en Holanda, en el Estado español, han sido jóvenes de menos de veinticinco años. Otro tanto ha ocurrido con las grandes movilizaciones ecologistas de Alemania, Suiza o Austria. La juventud estuvo asímismo presente en la solidaridad con la huelga de los mineros ingleses y en las dos marchas de varias decenas de millares de jóvenes contra el paro en Bélgica en 1984 y 1985.

Daniel Bensaid

En Francia, esta radicalización se expresó también en el contexto particular del gobierno de izquierda entre 1981 y 1986, especialmente en el terreno del antiracismo, a partir de la primera marcha de los jóvenes "Beurs"(1) en 1983, luego bajo el impacto nacional de la campaña SOS-Racisme(2).

El despertar

Esta actividad de la juventud era un hecho visible, frente a los discursos paternalistas de los "ex-combatientes" desencantados, especulando sobre el tema de la "bof generación"(3). Y esta actividad es perfectamente lógica y comprensible. La juventud es tradicionalmente la "zona sensible" o el "eslabón débil" de una sociedad, porque está disponible, en transición entre un medio familiar y un porvenir profesional. Pero esta característica general tiene en esta época una agudeza particular por varias razones.

En primer lugar, por las mutaciones sociales del último cuarto de siglo. El número de estudiantes de bachiller y de universidad se ha multiplicado por cuatro entre 1958 y 1982. Actualmente, el 70% de la juventud está escolarizada hasta los diecisiete años. Esta tendencia amplía la reincorporación del trabajo intelectual en el trabajo productivo, que ya se señalaba en 1968. La extensión del trabajo femenino durante este mismo período da un lugar nuevo a las mujeres jóvenes en el



EVOLUCION DE LA TASA DE PARO DE LOS LICENCIADOS SEGUN SU TITULACION

	1977	1983
Ningún título	47%	60%
Formación profesional	21%	45%
Bachiller	18%	31%
1er ciclo universidad (2 años de estudios)	8%	26%
2º ciclo universidad (licenciatura, 2 años más)	14%	26%

sistema educativo. En fin, en Francia la escuela primaria y secundaria se han convertido en el crisol donde tiene lugar la unificación en una misma lucha de jóvenes de diversos orígenes nacionales y culturales.

En segundo lugar, hay que analizar el papel de las circunstancias políticas concretas. Se ha dicho y repetido con frecuencia durante las últimas semanas que la nueva generación no cree en utopías ni tiene ilusiones. Pero los y las que nacieron en 1968, y que tenían doce o quince años cuando la victoria de Mitterrand en 1981, tampoco tienen desilusiones. Sólo han conocido la realidad y la profundización de la crisis y descubren ahora por primera vez la actuación de un gobierno de derechas. Esto sucede además, en condiciones de debilitamiento de las formas de organización política y sindical, en todos los niveles de la sociedad.

Una lectora del diario "Liberation" describía las cosas de una manera muy maja, evocando a su manera la metáfora del "despertar" tan querida por Walter Benjamin: «*Ellos creían que estábamos dormidos. Pero sólo lo parecíamos...*». A fuerza de ser objeto de los discursos y especulaciones sociológicas de la plomiza generación precedente, atacada por el síndrome de la senilidad política precoz ("Nosotros, en nuestros tiempos..."), era previsible que la nueva generación quisiera hablar por sí misma.

Hasta ahora su actividad política se ha caracterizado por grandes rechazos: de la guerra atómica, de las catástrofes ecológicas, del saqueo del tercer mundo, del racismo, de las discriminaciones. Estos rechazos frontales servían para empujar la radicalización, pero carecían de contrapartidas positivas, de proyectos de futuro, de utopías concretas.

Y sin embargo no es posible que la lucha se alimente sólo de rechazos. Toda resistencia se apoya en una esperanza de liberación. Por ello, había que reinventar los caminos y las palabras de esta liberación. Esto es lo que se está gestando en las luchas actuales.

Demócratas,..., pero en serio

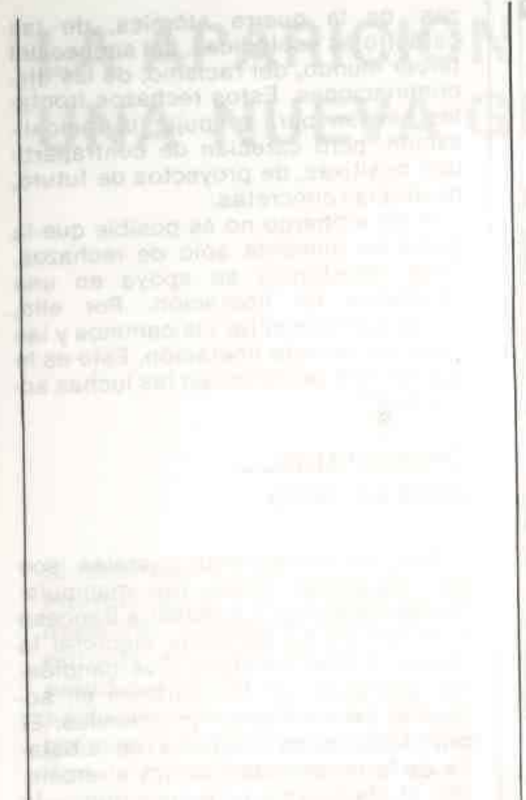
Las manipulaciones morales son tan peligrosas como las manipulaciones genéticas. La derecha francesa confiscó en su campaña electoral la imagen de la juventud. Sus candidatos aparecían en los carteles en actitudes pretendidamente juveniles. El gran tema de su campaña fue la batalla de la modernidad contra el arcaísmo: el liberalismo es la juventud,..., la competencia es la vida,..., el mercado es lo más natural...

En este tipo de modernidad el culto a los ganadores tiene por corolario la desgracia de los perdedores, que son siempre los más numerosos, y la epopeya de los que deciden tiene como cara oculta la creciente represión sobre los "decididos". La propaganda neoliberal no puede ocultar estas flagrantes realidades. Y precisamente la juventud se ha levantado contra quienes manipularon su imagen y ha conseguido una primera victoria sobre ellos.

Conforme iba desarrollándose el movimiento, cada día resultaba más insostenible el discurso sobre el apoliticismo de la juventud en lucha. Había que buscarle alguna forma moderada de expresión propia. Y después de los "nuevos filósofos" y los "nuevos románticos", alguien inventó la etiqueta de los "nuevos demócratas".

Bueno, democracia frente a liberalismo, representa ya un progreso. Pero resulta además que estamos ante un tipo particular de demócratas, que consideran a la democracia algo demasiado serio como para dejarla en las manos de periodistas y parlamentarios.

Porque, en primer lugar, los estudiantes se mueven según una lógica social de la democracia que parte de la lectura crítica del proyecto Devaquet (ver recuadro), analizado hasta en el menor detalle y comentado en las clases y en las asambleas generales, como jamás habían sido leídas y criticadas reformas anteriores. Aquí



NOTAS:

(1). "Beur" viene a significar "árabe francés de segunda generación", en el argot de moda en la juventud francesa llamado "verlen" (es decir, "L'envers", al revés) que consiste en poner las palabras al revés.

(2). SOS-Racisme es la organización de masas hegemónica en el movimiento antiracista. Está controlada por una corriente del Partido Socialista. Ha popularizado su slogan "Touche pas mon pote" y el símbolo de la palma de una mano.

(3). Juego de palabras entre "boeuf" (buey) y "bof" (onomatopeya similar a nuestro "bah"). Se venía hablando de la "boeuf generación" (generación de la abundancia) y se pasó a hablar de la "bof generación" (generación pasota).

(4). Se ha interpretado de muchas maneras esta decisión de disolución. Algunos la han presentado como un "acto estético", una especie de grandioso suicidio colectivo una vez cumplida la misión. Para nosotros se trata una vez más de un problema de democracia: un órgano elegido para un fin preciso, en el marco de un movimiento movilizado, no puede perpetuar su pretensión de representar a la vez el objetivo alcanzado y el movimiento ahora desmovilizado. Puesto que se abre una nueva fase de la lucha harán falta nuevas formas de representación y nuevos mecanismos de control democrático.

(5). Isabelle Thomas es una militante de la corriente del PS "Question socialiste", la misma que controla "SOS-Racisme". Fue muy promocionada por los medios de comunicación en los primeros días del movimiento.

estuvo uno de los más groseros errores del gobierno. En unos pocos días, el sector más activo de los miles de universitarios y bachilleres, el que llenaba las asambleas y determinaba las decisiones, había comprendido el núcleo duro de la reforma: la dispersión de los diferentes niveles de formación, la adaptación de las titulaciones a la demanda y la financiación privada, los títulos locales y regionales en detrimento de los de carácter nacional,..., y la lógica general de una formación cada vez más adaptada a la segmentación de las cualificaciones, a la flexibilidad de la mano de obra y a su movilidad geográfica.

Una vez comprendido esto por la vanguardia del movimiento, las diferentes correcciones en el proyecto que fueron anunciando Chirac o el ministro de Educación, Monory, fueron incapaces de dividir al movimiento y desmovilizarlo. Los argumentos centrales del gobierno eran además extraordinariamente débiles. Afirmaba, por ejemplo, que la Universidad tiene dos vocaciones diferentes: una de cultura general y transmisión de conocimientos; otra de formación profesional adaptada a los imperativos del mercado de trabajo. ¡Cómo si la cultura general no entrara plenamente a formar parte de la cualificación profesional y como si esta cualificación no formara parte, a su vez, de la cultura general de una sociedad!. Si se considera el empleo y los estudios como derechos democráticos, al mismo nivel que la salud, nunca hay demasiados jóvenes en periódo de formación, ni nunca se les puede considerar demasiado formados. Una sociedad que fija cuotas y contingenta su inteligencia está ya en la pendiente hacia la barbarie.

El otro gran argumento del gobierno era que la Universidad estaba formando hasta ahora "lotes de futuros parados" inadaptados al mercado de trabajo. Pero cualquiera que abra un periódico y consulte la estadística de empleo podrá leer que hay en Francia 2.500.000 parados declarados (a los que habría que añadir a estos efectos a los parados ocultos y los trabajadores en empleo precario). Pues bien, el ministro de Trabajo en persona, señor Seguin, no ve posibilidad de reducir esta cifra, porque sólo hay 100.000 ofertas de empleo no satisfechas. Así pues, los patronos no necesitan estudiantes más o menos cualificados o cualificadas de otra manera. Tampoco ofrecen empleos, ni cualificados ni sin cualificar. El paro no es consecuencia de las carencias del sistema educativo, sino una plaga que resulta de la lógica social de conjunto del sistema. Por ello de nada sirve elevar los muros de la selectividad para intentar responder a los imperativos del mercado.

Hay que invertir las premisas y considerar empleo y formación como derechos sociales básicos, como una ampliación de los derechos humanos del terreno político al de la igualdad social: una sociedad tiene el deber de garantizar a sus miembros el acceso a sus recursos por medio del acceso al empleo. Desde este punto de partida, las asambleas y las comisiones del movimiento estudiantil hicieron debates apasionados sobre los criterios presupuestarios, el tiempo de trabajo y la definición de las necesidades sociales.

La democracia puede llegar muy lejos si se la toma en serio, sobre todo en tiempos de crisis. Mientras los liberales tratan de encerrarla en el terreno de los derechos institucionales y electorales, el nuevo brote de su contenido social ha devuelto a la democracia todo su potencial subversivo.

Y también para los liberales, las desgracias nunca vienen solas: junto a la resurrección de la democracia social, la juventud ha descubierto el núcleo duro del Estado.

El credo neo-liberal había anunciado un repliegue del Estado, una disminución de sus funciones económicas administrativas, burocráticas. Y hete aquí que una generación entera descubre que "menos Estado" es en realidad menos educación, menos salud, menos protección social,..., pero más control sobre la información, más presupuestos militares, más vigilancia policial.

A esta generación le han hablado tanto de democracia que ha terminado creyéndosela. Estaba tan atiborrada de sondeos que ha terminado por imaginar que los sondeos tienen la fuerza de la verdad y la mayoría, fuerza de ley. Incluso el mismo Devaquet la había torpemente incitado en este sentido al anunciar que la manifestación del 4 de diciembre tendría valor de test. En el mismo momento, los inevitables sondeos anunciaban que cerca del 70% de la población estaba de acuerdo con los jóvenes en la retirada de la ley.

Así en los sondeos y en la calle el resultado del referéndum popular no tenía la menor ambigüedad. Pero para el gobierno era inconcebible que la calle hiciera la ley. Y esta es una nueva lección de la experiencia: cayeron por tierra los adornos liberales del Estado, que de repente se reveló como el "simple aparato" de represión que constituye su esencia irreductible. El asesinato de Malik Oussekine el 5 de diciembre simbolizó para centenares de miles de estudiantes este sin duda inolvidable descubrimiento.

El carácter supuestamente apolítico del movimiento estudiantil está pues

en abierta contradicción con su propia experiencia. Pero hay más que decir en este terreno.

¿Apolíticos?

No deja de ser curioso el apoliticismo de un movimiento unitario y democrático que desconfía de los dirigentes-vedettes inventados por los medios de comunicación, pero asume sin problemas tener como portavoz a David Assouline, militante de un pequeño grupo de extrema izquierda, cuyas convicciones y militancia política se exhiben en todos los periódicos "bienintencionados". Un movimiento que juzga a cada uno por sus actos y por su respeto a los mandatos colectivos, pero sin querer controlar los pasaportes ideológicos de cada cual. Un movimiento en fin, cuya coordinadora se disuelve alegremente el 11 de diciembre cantando la Internacional(4).

Lo que los observadores mal intencionados han tomado por apoliticismo es ante todo una muy legítima desconfianza hacia las instituciones y los aparatos políticos del sistema, un rechazo a la derecha sin adherir por ello a una izquierda decepcionante. Esta sana desconfianza se ha reflejado sobre todo en el temor a todo intento de recuperación, o de manipulación por dichas instituciones. Recordemos de pasada que la noción de manipulación fue uno de los conceptos claves de 1968.

Pero la recuperación es política enmascarada, que no se atreve a decir su nombre. Recuperación y manipulación implican una idea de exterioridad y de explotación. Entre los intentos más obvios de recuperación están desde la autofelicitación de toda la derecha después de la retirada de la ley, como si su único responsable hubiera sido Devaquet, hasta las maniobras de las burocracias sindicales, pasando por la demagogia de Mitterrand en medio de la movilización.

Alguna prensa ha querido presentar como "recuperación' algo que no tiene nada que ver con eso. Así se ha insistido en la "habilidad" de los militantes revolucionarios para asumir las formas y los ritmos del movimiento, como si esto fuera una sombría maniobra, otra "recuperación".

En realidad, no necesitábamos maniobras ni estratagemas para trabajar en este movimiento. Estábamos en él en nuestra casa, como el pez en el agua. El movimiento había definido un objetivo: la retirada de la ley. Había conquistado la iniciativa y se iba imponiendo al poder con la fuerza de su sinceridad. Hablaba fuerte y claro frente a un gobierno mentiroso y provocador. Nosotros nos reconocíamos en las formas democráticas del movimiento, no para maniobrar, sino por convicción esencial: asambleas soberanas, delegados elegidos y revocables, mandatos claros y controlables. Esta ha sido nuestra línea, de principo a fin.

En cambio los portavoces del sistema han defendido posturas contradictorias, según la evolución de los acontecimientos. Al principio aplaudieron al movimiento por rechazar a los elementos organizados y las siglas políticas. Curiosos demócratas estos para los que la democracia, en cuanto desborda las fronteras del parlamento, debería excluir el pluralismo. Para nosotros, por el contrario, la democracia directa que salvaguarda la soberanía de la asamblea popular y controla a sus mandatarios, sólo puede existir sobre la base del pluralismo y la libre confrontación de las propuestas y las corrientes, dentro del respeto común a las decisiones tomadas.

Más adelante, repitiendo como un eco al ministro de Educación, Monory, lamentaron la marginalización de los "moderados" (simbolizada por la no elección de Isabelle Thomas(5) al buró de la coordinadora) y el ascenso de los radicales (espe-



Pancartas negras en la manifestación del 8 de diciembre, tras la muerte de Malik.

cialmente la LCR y la JCR). En realidad, esta gente no está a favor ni en contra de la existencia y la expresión de las corrientes organizadas en un movimiento democrático; están simplemente porque en cualquier circunstancia, se refuercen las corrientes "moderadas" y se debiliten las corrientes "radicales".

A fin de cuentas todos estos doctos comentadores están de acuerdo en que esta juventud lleva un poco demasiado lejos este amor, tan elogiado inicialmente, hacia la democracia: el movimiento juvenil no solamente ha dado a la democracia un contenido social de libertad, igualdad y solidaridad sino además rechaza toda delegación de poder.

La moral contra la utopía

Finalmente se ha etiquetado al movimiento de la juventud como "moral", por oposición a los movimientos del 68, que habrían sido "utópicos". «*Ellos no sueñan; no quieren nada... No luchan por algo, sino más bien contra algo*» decía un profesor universitario, evidentemente desconcertado ante esta extraña e insólita juventud. ¿No sueñan? ¿No quieren? ¿Sólo rechazan?. Tranquilos, no hay que precipitarse. Ya veremos. Vamos a esperar un poco para conocer mejor a esta nueva generación.

Y mientras esperamos, veamos ese asunto de la moral... ¿Por qué no? Un siglo que ha conocido ya nada menos que Hiroshima, Auschwitz y el Gulag, un siglo en el que "lo peor nunca es seguro", pero siempre es posible. Un siglo así necesita moralizar la política. Más exactamente, la moral es en él una dimensión vital de la política, si quiere evitarse que el horror cotidiano acabe siendo una banal noticia de sucesos. Conjugar libertad y justicia es, quizás por primera vez, una ambición altamente política.

Si existe una crisis de la utopía es unicamente una crisis de la utopía de los tiempos prósperos, la utopía fácil del *"lo queremos todo e inmediatamente"*. Quizás la mirada va ahora menos lejos, pero se ha vuelto más precisa, se concentra en lo realmente posible.

El profesor universitario decía que no había sueño, ni proyecto. Sin embargo, el mito liberal ha sufrido en algunas semanas un terrible golpe que ha revelado su irremediable senectud. ¿Es razonable afirmar que los protagonistas de este levantamiento anti-liberal, los que han enarbolado los valores igualitarios y solidarios, carecen de proyecto de sociedad? ¿No habrá crisis de proyecto de sociedad en otra parte, precisamente en la izquierda reformista?. Porque esa izquierda, mientras estuvo en el gobierno enterró sus propias promesas de cambio: ni socialismo ni democracia avanzada, solamente un liberalismo social, alternativo a un liberalismo salvaje. Es curioso que en la misma conferencia del Partido Socialista en que se saludó la victoria de los estudiantes contra la ley Devaquet, se estaban proponiendo toda clase de pócimas e infusiones para remediar el paro, que eran otras tantas pequeñas "leyes Devaquet" contra los trabajadores.

La realidad es que el Partido Socialista está completamente seco de proyectos de reforma de la sociedad. Incluso, el viejo representante del ala izquierda del partido, Jean Pierre Chevenement no ve otra respuesta posible al liberalismo que la resurrección del ideal republicano.

Pero este es un juego peligroso. Porque podría ocurrir con la República lo que ha ocurrido con la democracia: que la nueva generación no se contente con los modelos establecidos de sistema republicano y que entienda por República la de sus orígenes, la de la subversión revolucionaria, que precisamente se pretende enterrar

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES SEGUN LA CATEGORIA PROFESIONAL DE SUS PADRES

	Patronos	Profes.liber Téc. super.	Tecnicos	Obreros medios	Empleados	Otros
% global estudiantes	9%	32,2%	18,5%	13%	8,5%	18,8%
1er ciclo	8,5%	26,1%	18,9%	15%	9,1%	22,4%
2° ciclo	8,5%	34,5%	16,6%	10%	7,2%	23,2%
3° ciclo	8,2%	35,9%	14%	6,9%	5,7%	29,3%

definitivamente ahora, con la conmemoración oficial de su bicentenario en 1989.

Y aquí está el último desafío en potencia en el movimiento de la juventud. Esa avalancha de adjetivos que cae sobre el movimiento juvenil, moral y no utópico, cívico y apolítico, quiere negarle toda dimensión histórica, concentrarlo en el puro instante de su explosión y su rabia, sin pasado ni porvenir. Un movimiento efímero como una moda, desechable como un pañuelo de papel.

Pero ocurrirá con este culto a la modernidad sin raíces lo mismo que ha ocurrido con el culto liberal. La historia reconquistará la moral. La memoria de las luchas romperá la reconciliación de las grandes conmemoraciones unánimes. La tradición viva se levantará contra las nostalgias mórbidas. El presente despertará una vez más al pasado.

Porque esta gran lucha de la juventud ha vuelto a iluminar la contradicción cada vez más explosiva entre el desarrollo de los conocimientos y de las capacidades sociales, y la perpetuación de las relaciones de propiedad capitalista y los marcos estatales heredados del pasado.

El dominio de la energía y los conocimientos científicos cuyas consecuencias comprometen el porvenir a largo plazo de la humanidad y desbordan todas las fronteras nacionales, no puede concebirse bajo la dominación de intereses privados y marcos estrechamente nacionales.

Por ello mismo, las posibilidades de desarrollo del conocimiento y de la educación son cada vez menos compatibles con la perpetuación de la división del trabajo vigente y la ley del mercado. ¿Cómo va a planificarse la formación y definirse las orientaciones, si la producción misma está sometida a la ley ciega del mercado? ¿Cómo va a responderse a las mutaciones tecnológicas, con las necesidades de formación permanente que engendran, si la división del trabajo bloquea la formación en los inicios de la "vida activa" dando una formación y una especialización casi definitiva, y excluye finalmente la fuerza de trabajo usada, condenada a una "retirada" cuyas cargas financieras asume cada vez peor la sociedad?.

En definitiva, el conflicto entre los posibles desarrollos de las fuerzas productivas y la reproducción de las relaciones capitalistas de producción está llegando de nuevo a un punto de ruptura.

Una nueva generación ha aparecido. Hubo la de la guerra mundial y la liberación, después de la de la guerra de Argel, más tarde la del 68 y ahora otra, que marca su nacimiento con una victoria e inventa su lenguaje.

El gobierno Chirac se ha equivocado, pero volverá a la carga porque su proyecto es profundo y tenaz; porque responde a la necesidad de la burguesía de inflingir una derrota histórica al movimiento obrero.

Para que también fracase la próxima vez hará falta una doble convergencia: entre la juventud y el movimiento obrero y entre la experiencia de la nueva generación y la de la precedente. Esta doble convergencia se ha esbozado ya. No es su signo la lección y la falsa humildad, sino el respeto mutuo y el diálogo.

Así está renaciendo la fuerza de la subversión, de la revolución. □



LA LEY DEVAQUET

Para comprender el significado de esta "ley" que no llegó a serlo, derrotada por el movimiento estudiantil, hay que situarla en su contexto político.

En mayo de 1986, diputados del RPR y la UDF, los principales grupos de la coalición gobernante, apoyaron con su firma un proyecto de ley ultraliberal, destinado a destruir el marco actual de las universidades para construir facultades totalmente competitivas y con elevadas tasas de matrícula. El proyecto estaba inspirado por el Grupo de estudios para el reconocimiento de la universidad francesa (GERUF), agrupamiento de diversas organizaciones universitarias de derecha y de extrema derecha, de notable influencia en el gobierno Chirac. El proyecto estaba inspirado evidentemente por las reformas universitarias realizadas por el gobierno Thatcher en Gran Bretaña, donde el presupuesto de la enseñanza superior ha bajado el 20% desde la llegada de los conservadores al poder, pese a que hay 20.000 estudiantes menos. El proyecto Devaquet no iba tan lejos, aunque se inspiraba en las ideas del GERUF. Su contenido fundamental puede resumirse en las cinco medidas siguientes:

—supresión de la regla de los títulos de validez nacional sustituídos por títulos de validez local. La titulación nacional quedaba como una posibilidad, bajo el control de un comité de evaluación;

—autonomía de las universidades para fijar las condiciones de paso de un ciclo a otro (hasta ahora el paso era automático);

—las universidades fijarían también las condiciones de acceso (por un procedimiento similar a la "selectividad" mediante pruebas de acceso);

—liberalización de las tasas de matrícula, que ya han subido un ¡¡475%!! en cinco años;

—estímulos a la financiación patronal de las universidades (por el momento, las empresas privadas sólo cubren el 5,71% de los gastos de la enseñanza superior en Francia).

Como corolario de esta política, los profesores aumentaban su peso en los Consejos universitarios, desde el 26% actual al 40%.

Este conjunto de medidas caracterizan claramente el objetivo del proyecto: crear universidades de élite, y facultades de baja calidad para la masa de estudiantes.

La victoria del movimiento estudiantil ha conseguido detener este proyecto. Pero no hay que hacerse ilusiones. Algunas de esas medidas se están aplicando ya. Y no cabe duda que Chirac volverá a la carga. □

NOTAS SOBRE EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO DE MEXICO 1986-87

El 17 de febrero pasado a las 12 horas, el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), organismo representativo de la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), puso fin a las ocupación de las instalaciones de la torre de rectoría y de los edificios de las más de 40 escuelas, facultades y centros en donde se imparte docencia en la Universidad. Con esta acción el Consejo Estudiantil Universitario dió por concluida la huelga general estudiantil de la UNAM iniciada el día 29 de enero del presente año.

La elaboración de estas notas sobre el movimiento estudiantil de la UNAM, tiene como propósito central el que los estudiantes de otros países conozcan nuestra lucha y tengan una visión un poco más amplia de lo que fué el movimiento, sus causas y las motivaciones que llevaron a los estudiantes mexicanos a movilizarse en masa en defensa de sus derechos.

Antonio Santos (representante de los estudiantes de Filosofía y Letras y portavoz del CEU).



La UNAM es antes que nada la Universidad de la nación mexicana. La palabra "nacional" significa no sólo que sea la universidad central de este país, sino sobre todo que debe estar al servicio de la nación. Es decir, debe recibir en su seno a los mexicanos que aspiran a ello sin distinción de ninguna especie y que tiene la obligación de servir fundamentalmente a la discusión e investigación de los grandes problemas nacionales. Es una Universidad Autónoma desde 1929, como producto de una reforma universitaria, que dio legalmente a los universitarios la posibilidad y la libertad de autogobernarnos y de organizar a la universidad como lo decidamos. En este marco como debemos entender a la UNAM.

Una Universidad de masas

La UNAM es además producto de la realidad política y social de la nación mexicana, y por ello es una Universidad de masas. En ella estudian, enseñan y trabajan casi cuatrocientos mil universitarios nacionales y extranjeros; entre ellos trescientos veinte mil estudiantes aproximadamente, treinta y cinco mil profesores y treinta mil trabajadores. Cuenta con más de 40 centros de enseñanza y un amplio

sistema de difusión cultural. Más de mil edificios forman parte del patrimonio universitario. Cuenta con varios institutos y centros en donde se realiza más del 50% de la investigación científica y humanística de este país.

En el terreno de la organización académica la UNAM vive una compleja problemática. En primer lugar hay un gran desconocimiento de la realidad académica de la institución que lleva a que no existan proyectos educativos globales para toda la universidad. No hay coherencia en los proyectos académicos: existe duplicidad de funciones, ineficiencia, etc. En segundo lugar los planes y programas de estudio en general atraviesan por una severa crisis que repercute en la deserción del alumnado, en las posibilidades de empleo de los egresados (no como única razón) y en que la universidad no presente alternativas viables a grandes problemas nacionales.

Para entender la UNAM es preciso analizar aunque sea muy someramente cual es la situación social, cultural y económica de los estudiantes que la componen. Del total de los estudiantes inscritos, el 80% forma parte de familias con ingresos inferiores a 2.25 veces el salario mínimo, es decir, aproximadamente 22.500 pesetas mensuales. Más del 50% conviven con un número superior a 6 personas, pero el 60% viven en casas de menos de 3 habitaciones. El 92% se transporta en metro, u otro transporte colectivo. El nivel cultural del 50% de los padres y el 63% de las madres no rebasa el primario.

Por otra parte la mayoría de los trabajadores académicos sufren una gran inestabilidad laboral. Del total de la plantilla de profesores aproximadamente el 30% son profesores estables, a tiempo completo o medio tiempo; los demás, es decir aproximadamente el 60% son profesores de asignatura o por materia. El ingreso de un maestro de asignatura fluctúa entre los 100 mil y doscientos mil pesos mensuales (12.500 y 25.000 pesetas). El de los profesores estables oscila entre 150 y 350.000 pesos (18.750 y 43.750 pts). Esta situación lleva a los profesores de la UNAM a buscar formas aleatorias de obtención de un ingreso adicional; más de la mitad de los trabajadores académicos de la UNAM no son profesionales de la enseñanza al 100%.

La mayoría de los elementos que hemos planteado tienen una relación muy estrecha con los problemas presupuestales de la UNAM. La institución ha sido víctima de una política de asfixia financiera. De recibir en 1978 un ingreso del 0,38% del PIB de México, pasó a recibir el 0,18% del PIB en 1985, el 0,178 en 1986 y 0,179 en 1987. Este descenso es aún más grave si se considera que la economía mexicana ha tenido un crecimiento cero o casi nulo en los últimos dos años.

Además, existe en la UNAM una vida interna profundamente antidemocrática. La estructura de gobierno de la Universidad es vertical y autoritaria. Pese a la posibilidad legal de autogobierno que tenemos los universitarios, los grupos de poder han venido manejando la universidad a su antojo, utilizando el sistema establecido de elección de autoridades y organismos. La UNAM se rige por una Ley Orgánica que data de 1945 y que es competencia del Poder Legislativo Federal, es decir, la Cámara de Diputados, modificar o cambiar. Esta ley establece que son el Rector, la Junta de Gobierno y el Consejo Universitario las autoridades que tienen el poder de la vida política, administrativa y académica de toda la institución. Se nos presenta así un doble circuito cerrado de gobierno. Por un lado, el Consejo Universitario (integrado por 26 alumnos electos, 28 profesores y un trabajador también electos, más 50 directores de centro y el rector) elige un miembro para la Junta de Gobierno; integrada por 15 personas. Esta a su vez nombra a los directores de centro, entre una terna que le presenta el rector; los directores, por el hecho de serlo pasan a ser miembros del Consejo y la Junta de gobierno, que nombra al rector. En este proceso la mayoría de los universitarios está al margen. Son finalmente los grupos de poder los que deciden qué personas ocupan qué puestos. Son ellos los que gobiernan una comunidad de casi 400.000 miembros.

El contexto nacional mexicano es más conocido. Podemos resumirlo diciendo que estamos viviendo desde hace ya más de cinco años una terrible crisis económica que se viene reflejando cada vez más en el terreno social, político y cultural, una crisis económica que provoca un desempleo del 17% y afecta principalmente a los jóvenes mexicanos. Esta crisis que ha reducido las expectativas de bienestar de toda la población de este país y se traduce en un profundo malestar social que aunque todavía no ha producido una movilización social generalizada, está en las raíces del movimiento estudiantil mexicano del 86-87.

El 16 de abril de 1986 el Dr. Jorge Carpizo, rector de la Universidad Nacional, presentó su documento *"Fortaleza y Debilidad de la UNAM"*. Desde ese día, y contrariamente a lo

LA REFORMA CARPIZO

En México es casi una realidad la gratuidad de la enseñanza universitaria. La tasa de matrícula es actualmente de 200 pesos por curso (unas 25 pesetas) y los demás servicios de la Universidad son también muy baratos. La reforma impulsada por el rector Carpizo implicaba un aumento sustancial de la tasa de matrícula, establecía otras tasas, como la de inscripción para exámenes, terminaba con el derecho de paso automático desde el último año de bachillerato (ciclo llamado en México de "preparatoria" y que puede estudiarse en colegios llamados así y también en los "Colegios de Ciencias y Humanidades": ambos tipos de centros han jugado un importante papel en el movimiento) al primer año de Universidad. El objetivo de la reforma era claro: reducir el acceso a la Universidad de las capas más populares.

La reforma del rector Carpizo había sido "concertada" antes de hacerse pública con partidos de izquierda como el PSUM y el PMT, que actualmente están comprometidos en un proceso de fusión. Es ésta corriente la que jugó un papel central en el intento de dar legitimidad a las reformas. El PRT se opuso siempre a la concertación.

Con el desarrollo del movimiento estudiantil, la concertación fracasó, creando problemas serios dentro de los partidos que la defendían.

Es significativo, en lo que se refiere al PSUM, que miembros del partido se sentaran en lados opuestos en los debates muy duros que enfrentaron públicamente a representantes de los estudiantes y los de las autoridades académicas (ver COMBATE 427). Por su parte, el principal dirigente del PMT Heberto Castillo tuvo una actitud abiertamente hostil hacia los estudiantes, acusando al movimiento de "defender privilegios" y haciendo afirmaciones demagógicas del tipo "los estudiantes deben estudiar", (que recuerdan las intervenciones del entonces presidente de la República Diáz Ordás en 1968, antes de la terrible masacre de la Plaza de las Tres Culturas en la que murieron centenares de estudiantes). □

que muchos han manifestado, la Universidad empezó a vivir, y a conocer épocas nuevas. Desde ese momento se notó una intensificación de la vida política universitaria y se prepararon los que serían los principales actores del movimiento universitario que hemos conocido.

Los inicios: septiembre del 86

Con muchos esfuerzos, la corriente estudiantil democrática que se expresaba cada vez más nítidamente en el Consejo Universitario, inició una serie de actividades para generar una fuerza social capaz de aprovechar la oportunidad y crear la conciencia de la necesidad del cambio y la transformación democrática de la vida académica de la UNAM. De manera clara y contundente, este grupo de Consejeros Universitarios alumnos, representantes básicamente de las facultades de Ciencias, Economía, Psicología, Filosofía y Letras y del Colegio de Ciencias y Humanidades (institución oficial preparatoria al ingreso en la UNAM) manifestamos ante el pleno del Consejo Universitario, nuestra posición respecto al diagnóstico de la Universidad presentado por el rector.

Desde los primeros días advertimos que se trataba de un documento parcial, poco objetivo, ahistórico, que describía los problemas pero que no hablaba de las causas, un documento que prefiguraba y llevaba implícito en su contenido una conclusión que se podía prever iba a ser contraria a los intereses estudiantiles. Era, así lo dijimos, un documento con una intencionalidad política que tenía como lógica fundamental reducir la matrícula y elitizar a la Universidad Nacional. Era, para nosotros, un documento inserto en la lógica estatal de reducción del gasto público y por lo tanto de la matrícula estudiantil.

Con esta convicción intentamos llevar a la práctica algunas iniciativas políticas estudiantiles. Primero quisimos crear un "Colegio de Consejeros universitarios estudiantiles" e intentar ampliarlo a los consejeros técnicos. El intento fracasó. Después desarrollamos actividades que partieron de aprovechar foros de debate para dar a conocer nuestros puntos de vista. Fue así como los consejeros estudiantes de nuestra facultad de Filosofía y Letras, expusimos el 22 de mayo nuestra idea del documento y del tipo de transformación que nuestra universidad necesitaba. Resultó ser la primera crítica razonada y contundente al diagnóstico del rector desde la óptica estudiantil.

Finalmente un grupo de Consejeros Universitarios alumnos de 11 facultades, escuelas y colegios, decidimos elaborar un documento de respuesta a dicho diagnóstico. Lo titulamos *"La UNAM hoy, documento de consejeros universitarios alumnos".* Fué este documento de análisis y propuestas el que se convirtió en nuestra especie de plataforma académica y política desde los meses de julio y agosto del 86. Todavía en este momento hicimos un esfuerzo para difundir por cauces regulares nuestros puntos de vista, pero nos



estrellamos ante la negativa de las autoridades a dar apoyo institucional a tal difusión. El uso antidemocrático del presupuesto y de los recursos materiales de la UNAM se mostró nítidamente.

Así llegamos al mes de septiembre. Los universitarios asistimos a una de las acciones más espectaculares que en política universitaria se hayan realizado. En una acción relámpago, rápida, en un estilo de cuartelazo político sin precedentes en la universidad, las autoridades de la UNAM, dando la espalda a la comunidad, hicieron aprobar las propuestas de modificaciaones a los Reglamentos Generales de Pagos, Inscripciones y Exámenes. Fué en esta reunión donde, ante la presencia de toda la casta política de la UNAM, este grupo de Consejeros Universitarios alumnos, ya menguados en fuerzas por las presiones que recibimos, que terminó reduciéndonos a cinco de los once que en un principio fuímos, levantamos una enérgica voz de indignación ante el atropello a nuestros derechos y los de toda la comunidad, a conocer con la suficiente anticipación las propuestas que en ese momento se ponían a discusión. Reclamábamos el derecho a una discusión democrática y con capacidad de incidir en la toma de decisiones final. Nada de esto fué escuchado. Por el contrario el "rodillo" de votación del Consejo Universitario se puso en acción. En consecuencia, denunciamos la ilegalidad de la sesión e impugnamos la votación.

En esa aciaga madrugada del 12 de septiembre, el Consejo Universitario de la UNAM, en tanto máximo órgano colegiado de gobierno, al aprobar ilegal y antidemocráticamente las modificaciones a los Reglamentos Generales de Pagos, Inscripciones y Exámenes, abrió el camino a la peor crisis política de legitimidad que ha vivido en toda su historia.

Antecedentes internos e externos del movimiento estudiantil universitario en la UNAM

Existen por lo menos cuatro vertientes de acontecimientos políticos que incidieron en este movimiento social. En *primer lugar* lo que podemos llamar la lucha soterrada por la participación y organización estudiantil, que fue desarrollada por cientos de activistas estudiantiles que no cejaron durante años en su empeño por transformar a la Universidad. Para amplios sectores de universitarios, ésta era una lucha utópica. Pero este esfuerzo permitió en gran medida salvaguardar ciertos



EL CEU DEFIENDE LA EDUCACION POPULAR

«El CEU ha desarrollado una responsabilidad histórica al defender con energía los principios de la educación popular y los avances logrados por muchos años de lucha y esfuerzo de estudiantes que nos antecedieron y que tienen que ver con principios como la gratuidad de la enseñanza, la autonomía, la libertad de cátedra, el respeto a la disidencia y el respeto a las formas democráticas de gobierno de nuestras universidades.

«¿Que proyecto de universidad queremos? ¿Una universidad de cuadros de élite, de profesionistas sin conciencia dispuestos a servir a los intereses de los poderosos y de los inversionistas extranjeros?.

(La respuesta con un *no* rotundo fue unánime).

«¿Se necesitan profesionistas sin conciencia para echar a andar proyectos peligrosos como la Nucleoeléctrica Laguna Verde, o para determinar cuánto subir los precios o determinar los topes salariales, para determinar los recortes de personal o los recortes presupuestarios y determinar de qué tamaño es el hambre del pueblo para seguir pagando los intereses de la deuda externa y para dar una cuota inmensa de privilegios a los inversionistas que especulan con la economía nacional?.

(Un nuevo *no* se levantó del Zócalo).

«Eso no es lo que necesita el pueblo de México. Tenemos que cambiar los contenidos, las formas y el tamaño de la investigación, debemos de crear una generación que masivamente, con un alto nivel académico, gran capacidad crítica y un sólido compromiso con el pueblo, sea capaz de poner a todo nuestro pueblo en el camino de una revolución científica, tecnológica y cultural.

«Nada tienen que ver con lo anterior los nuevos reglamentos de acreditación e inscripción, que sólo agravarían el deterioro académico e incluirían conceptos pedagógicos del siglo pasado.

«Por ello, el CEU se pronuncia por introducir mecanismos dinámicos de evaluación de profesores y estudiantes, dar plenas condiciones materiales para el estudio y la investigación, fundir los procesos de docencia e investigación, profesionalizar la enseñanza, dar flexibilidad al arcaico sistema de carreras, abrir nuevas áreas del conocimiento que hoy son esenciales, generar profesionistas capaces de revolucionar al país con un proyecto que ponga en el centro al hombre, a la satisfacción de sus necesidades y a su bienestar, a esa educación aspira el CEU.

«Queremos soluciones reales y justas, por eso hemos venido aquí: para rendir cuentas únicamente al pueblo de México».

Antonio Santos hablando el 21 de enero ante 280.000 estudiantes en la Plaza del Zócalo de México

organismos estudiantiles, recuperar la experiencia adquirida por nuestro sector en las luchas históricas de finales de los sesenta y principios de los setenta, mantener y ganar espacios de expresión y movilización en los distintos centros de estudios de la Universidad Nacional. Esta actividad política tuvo logros concretos durante estos años, como por ejemplo, en nuestra Facultad de Filosofía y Letras se logró conquistar y legalizar los Consejos Académicos como espacios de discusión y el establecimiento del Centro Estudiantil de Publicaciones.

En *segundo lugar*, un antecedente interno inmediato fue el pequeño pero importante movimiento que surgió a raíz de la propuesta del rector Jorge Carpizo de discutir la conveniencia o no de modificar el monto de las cuotas de inscripción durante el año de 1985. Aunque no prosperó el intento y las propias autoridades decidieron detener el proceso para evitarse complicaciones, en esa ocasión se logró establecer una mínima coordinación entre algunas facultades y escuelas, que en el inicio del movimiento jugaría un papel importante.

Como un *tercer antecedente* importante a señalar está el proceso de conformación de núcleos estudiantiles que se mantuvieron como producto de la conformación de las brigadas de rescate y acopio de víveres del terremoto de septiembre de 1985. Son los compañeros que integraban esas brigadas los que conforman el núcleo esencial del inicio del gran movimiento estudiantil que vivimos en nuestra universidad. Fué la solidaridad generada por esa gesta, la plena convicción de la necesidad de la organización colectiva como herramienta fundamental de trabajo, la identidad de intereses que se creó en las jornadas de rescate, lo que posibilitó la rápida conformación de grandes contingentes que se sumaron de manera inmediata al proceso general de organización y movilización de masas.

Estos elementos, combinados con el espíritu radicalmente democrático de los universitarios, jugaron un papel crucial en la transformación de un factor que podía jugar negativamente en el proceso de construcción del movimiento. Me refiero al terrible peso político de las dos más grandes derrotas recientes de los movimientos democráticos de este país: las masacres respectivas de octubre de 1968 y junio de 1971. Había que superar este trauma político y volver a generar la idea entre los estudiantes universitarios de que en este país es posible transformar la realidad, que ésta no es inmodificable, y que es válido y legítimo reivindicar y luchar a través de métodos democráticos como son la movilización y organización de masas. Este trauma fué superado y representa

NUNCA LA UNAM HABIA SIDO TAN NUESTRA

«El movimiento estudiantil del CEU ha crecido y hoy son cientos de miles los que están con nosotros. Hoy la UNAM es la trinchera de defensa de la educación gratuita y popular. El CEU ganó el derecho al diálogo por el que se luchó en 1968 y por el mismo derecho que costó la vida a miles de estudiantes.

«El CEU quiere, los estudiantes queremos ganar el derecho a discutir y definir el presupuesto de la UNAM, queremos que se utilice en forma abierta y honesta porque hemos logrado revertir la tendencia que situaba al presupuesto universitario en un permanente índice decreciente. Queremos avanzar en la organización nacional de los estudiantes con paso firme y seguro, consolidando lo que hemos logrado, queremos los estudiantes estrechar nuestros vínculos con profesores y trabajadores para dar un gran paso por una profunda y coherente transformación de la UNAM. Nuestra huelga encarna el nacimiento de la UNAM, no su destrucción, la huelga revive y reedifica nuestra universidad y ha construido un profundo tejido de unidad entre todos los sectores democráticos. Con la huelga reconstruimos a la UNAM a partir de un profundo debate. Nuestra huelga es creativa y activa. Nunca la UNAM había estado tan limpia, tan segura, y la habíamos sentido tan cerca y tan nuestra como ahora. O el Consejo universitario anula los reglamentos de reforma y abre el cauce a un congreso democrático resolutivo o pasarán a la historia como los redactores de una de las páginas más negras en la historia de la universidad. ¡Viva el CEU!».

Imanol Ordorika, portavoz del CEU, hablando el 9 de febrero, ante 350.000 estudiantes en la Plaza del Zócalo de México

ya un avance en la conciencia no sólo de los estudiantes de la UNAM, sino de todo el país.

Movilización de masas, organización estudiantil y legitimidad de la Huelga

Dos tácticas se presentaron desde el inicio del movimiento en las dos reuniones de la Asamblea Universitaria (la primera se llevó a cabo el 24 de septiembre en el Aula Magna "José Revueltas" de la Facultad de Filosofía y Letras, y la segunda en el auditorio de la Facultad de Ciencias, facultades de donde partió la iniciativa política de construir el movimiento). Una de las tácticas era que avanzáramos lentamente en la conformación de un movimiento que desde sus orígenes, tenía que ser propositivo y que por lo tanto su conclusión organizativa era la realización de foros, conferencias, etc. Si esto daba buenos resultados, se llegaría a la movilización de masas. La otra que fué definida como *"guerra relámpago"* estudiantil consistía en generar una gran fuerza estudiantil a partir de la impugnación de la forma y el contenido de las modificaciones a los reglamentos aprobados por el Consejo Universitario; esta propuesta contemplaba la posibilidad de pasar a una segunda fase, cuando contáramos con una gran fuerza y tuviéramos la capacidad de hacer propuestas alternativas con posibilidades objetivas de que se llevaran a la práctica. En términos organizativos se propuso que había que aprovechar al máximo los primeros quince días del inicio de las clases, comenzando con la agitación política en las escuelas del bachillerato de la UNAM (en México es la propia Universidad la que organiza el ciclo preparativo, que dura dos años, previo al ingreso en ella) a partir del 20 de octubre para culminar el 31 con la instalación del "Consejo Estudiantil Universitario". Este nombre recuperaba la tradición histórica del CEU de los años sesenta que encabezó las luchas de esta época. Esta propuesta fue la ganada hecha por compañeros de la Facultad de Ciencias, Ciencias Políticas, CCH Azcapotzalco y de Filosofía y Letras, fue la ganadora.

De esta manera, ganó la idea de que era con la movilización de masas, encaminada a la construcción de una organización estudiantil representativa y democrática, como íbamos a poder construir un gran movimiento social que agitara las conciencias de los universitarios y sacudiera las estructuras de gobierno de la Universidad Nacional. Los estudiantes respondieron crecientemente a la lucha. La movilización de masas fue creciendo: el 6 de noviembre, 30 mil; el 25 de noviembre, 60 mil; el 11 de diciembre, 100 mil; el 21 de enero, 280 mil y el 9 de febrero, 350 mil.

Hubo otras dos propuestas que se incorporaron a la lucha en el transcurso del movimiento: la idea del Congreso General Universitario democrático y con carácter resolutivo, que pasó a ser una demanda fundamental del movimiento; y la exigencia del diálogo público entre el movimiento, representando a la comunidad universitaria, y las autoridades o el gobierno de la Universidad.

Aunque durante las primeras semanas de enero de 1987, el Consejo Estudiantil Universitario demostró con creces que tenía la razón y los argumentos académicos para fundamentar por qué era necesaria la derogación de las propuestas oficiales, ya que no se trataba de una verdadera "reforma académica", las autoridades no dieron marcha atrás. Por ello el CEU llamó a la huelga el 29 de enero.

La legitimidad de la huelga estudiantil estuvo sustentada en la discusión y decisión democrática de su convocatoria; el poderío organizativo que demostró el movimiento desde el primer día; la contundencia y la fuerza con que estalló: 46 centros en huelga desde el segundo día; la inclusión de la casi totalidad de los centros de enseñanza, a excepción de Odonto-



logía; la desarticulación de cualquier oposición organizada desde el sector estudiantil, como producto de la fuerza política de nuestra acción; y el apoyo de los demás sectores universitarios y una amplia solidaridad popular.

Con el fin de la Huelga General se dió por terminada la primera fase de nuestra lucha. Pasamos ahora a la posibilidad histórica de generar un gran movimiento de reforma universitaria en la UNAM que tenga sus repercusiones en las demás universidades públicas y privadas de este país. Antes de plantear los derroteros del Congreso y la idea que de él tenemos, sólo faltaría señalar cuales fueron los logros políticos y académicos de nuestro movimiento en esta primera fase.

En cinco meses de lucha ininterrumpida en el que ya podemos describir como el movimiento estudiantil más prolongado de la historia de este país, logramos construir una gran organización estudiantil representantiva y democrática; conseguimos que el nivel de conciencia de todos los universitarios se modificara en el sentido de que exista una mayor preocupación por el quehacer en general de la vida universitaria; impulsamos una movilización de masas que conmovió no sólo a la UNAM sino a todo el país; conquistamos el diálogo público como producto de nuestra movilización de masas; legitimamos las formas de lucha democráticas de los estudiantes y en especial el derecho a la Huelga General Estudiantil; logramos la suspensión de las modificaciones a los tres reglamentos motivo de controversia; logramos que se estableciera una comisión organizadora del Congreso y finalmente conseguimos garantías de realización de un Congreso General Universitario democrático y con carácter resolutivo, a partir del cual se abre una gran posibilidad de transformación académica y política de la UNAM.

Ahora vamos hacia el Congreso. Empieza una nueva fase de la lucha cuyo contenido es evidentemente de propuesta. El CEU necesita consolidar su estructura organizativa dándole el poder real de decisión a la asamblea de clase o grupo académico. Debemos evitar formas pesadas, anquilosadas, no ágiles y poco democráticas de organización. Habrá que liquidar organizativa y políticamente a las actuales organizaciones propatronales de profesores, las AAPAUNAM, con iniciativas políticas atractivas y creíbles para los profesores universitarios. El STUNAM (Sindicato de Trabajadores de la UNAM) deberá revitalizar su vida sindical y dar paso a las opiniones delegacionales que surjan de la discusión democrática entre los trabajadores de todas las dependencias.

El Congreso deberá ser una instancia temporal en donde fundamentalmente discutamos la vida académica de la Universidad para llevar a cabo una reestructuración de la organización y del trabajo académico. La conclusión de cómo se utilice el presupuesto y de qué formas de gobierno necesite la nueva universidad que emane del congreso, debe ser producto de esa reorganización académica y no de ideas generales absolutas y preconcebidas de antemano. Por primera vez los universitarios, entendidos estos como estudiantes, profesores y trabajadores, deben ejercer realmente el poder y el gobierno de su universidad, en beneficio de los intereses populares de este país.

24 de febrero de 1987



LOS ESTUDIANTES, LOS INTELECTUALES Y LA REFORMA POLITICA EN LA CHINA DE DENG XIAOPING (I)

Un espectro recorre China, el fantasma del "movimiento 4 de mayo". Como en 1919, los estudiantes y los intelectuales chinos han vuelto a pedir la llegada del *"Señor Ciencia y del Señor Democracia"* **para construir con ellos la modernización socialista.**

La extensión del movimiento estudiantil a las principales universidades de China y la crisis que sus reivindicaciones han abierto en el seno del Partido Comunista hasta provocar la caída de su Secretario General, han obligado a los comentaristas a analizar los aspectos ideológicos y políticos de la China de Deng Xiaoping. La campaña de las "cuatro modernizaciones", **había hecho aparecer en primer plano la nueva política económica china y la redefinición de su política exterior. El aforismo de que lo importante de un gato no es su color, sino el que cace ratones ha hecho creer, tras la turbulencia de la Revolución Cultural, que el postmaoismo implicaba la desideologización de la República Popular.**

A. Maraver



Los últimos acontecimientos han vuelto a poner de relieve la importancia de los intelectuales en el proceso de construcción del socialismo, especialmente en un país subdesarrollado. El presente artículo intenta analizar las razones inmediatas de la movilización estudiantil proyectándolas sobre la política hacia los intelectuales del Partido Comunista Chino en los últimos años y el debate sobre la reforma política.

El movimiento estudiantil

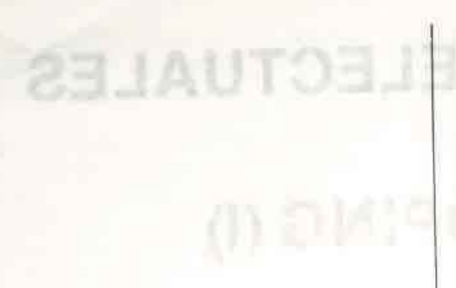
Pocas semanas después de celebrarse la Conferencia Especial del Partido Comunista de China sobre la Reforma Económica Urbana, en la que la fracción reformista encabezada por Deng Xiaoping consolidó su hegemonía frente a otras tendencias y corrientes, los estudiantes universitarios de Pekín recogían el descontento popular por las recientes subidas de precios y convocaban a una campaña nacional de manifestaciones el 9 de diciembre, cincuenta aniversario de la gran demostración antijaponesa de 1935.

Desde el comienzo del semestre el movimiento había ido cogiendo forma en las universidades de la capital a través de grandes carteles. Estos "dazibaos" ponían en relación directa los problemas inmediatos de los estudiantes, como la mala calidad de la comida y las dificultades para adquirir libros de texto, con la inflación y la reforma económica. La política de puertas abiertas —alegaban— estaba causando una "segunda invasión japonesa" que llenaba las ciudades chinas de productos de calidad mediocre, provocando un déficit comercial que sufrían directamente los habitantes de las grandes urbes a través de la reforma de los precios.

Las intensas discusiones preparatorias a la Conferencia Especial y su carácter fraccional fueron empapando gota a gota, a través de filtraciones y lazos familiares, un medio especialmente predispuesto por su origen y status social. Las primeras manifestaciones tuvieron lugar el 18 de septiembre. Pero la amplitud de este primer aliento no hizo sino crecer en las semanas siguientes, añadiendo a sus temas originarios la crítica a la corrupción de los cuadros, el rechazo del carácter obligatorio de las sesiones de formación política y la exigencia de una mayor libertad de investigación y expresión.

El alcance de las discusiones puede medirse por la aparición de panfletos, algunos de ellos firmados por una *"Fracción Marxista Juvenil"*, que llamaban a la lucha por la democratización de China y enlazaban el movimiento actual con el del *"Muro de Xidan"* en 1979 y la presentación de candidatos independientes en las elecciones estudiantiles de 1980.

La dirección del Partido creyó ver ante todo una manipulación de los estudiantes por parte de las tendencias más conservadoras, derrotadas en la Conferencia Especial. En definitiva, la Universidad había sido una de las preocupaciones centrales de los refor-



mistas y eran ellos quienes habían introducido en la lucha contra la Banda de los Cuatro los ejes de la actual reforma educativa y el principio de libertad de investigación. Por ello decidió utilizar toda su capacidad de persuasión en una campaña de discusión con los estudiantes dirigida por Hu Qili y Li Peng para desconvocar las manifestaciones del 9 de diciembre.

Las reuniones de debate, celebradas en todas las principales universidades chinas, consiguieron su propósito y el día del cincuentenario de la gran manifestación antijaponesa de 1935 fue recordado en la plaza de Tienanmen por cuatro mil pioneros en un acto ritual organizado por la Liga de la Juventud Comunista. La necesidad de estabilidad política, apoyada en el sentimiento de terror heredado por la mayoría de la población tras la Revolución Cultural, obligó al Partido a no enfrentarse con un sector de su propia base social y a posponer por el momento nuevas reformas de precios. Doce estudiantes fueron expulsados y otros dos detenidos en abril, acusados de organizar la *"Fracción Marxista Juvenil"*(1).

Sin embargo, el Movimiento Estudiantil encontraba un año después su segundo aliento, de nuevo en un momento de intenso debate fraccional en el Partido Comunista como preparación al XIII Congreso, convocado para el mes de octubre de 1987. El 5 de diciembre, mil estudiantes de la Universidad China de Ciencia y Tecnología de Hefei, en la provincia de Anhui, se manifestaban al grito de *"¡Sin democracia no hay modernización!"*. Cuatro días más tarde las acciones de protesta se habían extendido a todos los centros de enseñanza superior de Anhui y tres mil estudiantes se congregaban delante del Ayuntamiento exigiendo el derecho a presentar sus propios candidatos a las elecciones de la Asamblea Popular Provincial. El mismo día y con el mismo motivo tenía lugar una manifestación similar en Wuhan, después de que las autoridades retiraran un dazibao en el que un graduado universitario presentaba su candidatura a la Asamblea Popular de Hubei.

De acuerdo con la Ley electoral de 1979, revisada aquel mismo mes por la Asamblea Nacional Popular, cualquier ciudadano chino mayor de 18 años puede votar y ser candidato a su Asamblea Popular Provincial si es presentado como tal por diez electores. Pero las autoridades de Anhui se habían negado a proclamar las candidaturas estudiantiles, provocando una campaña de dazibaos en defensa de las reivindicaciones inmediatas de los estudiantes, y llamando a celebrar el 51° Aniversario de la Manifestación Antijaponesa de 1935.

Las autoridades universitarias de Hefei cedieron a las reivindicaciones de los estudiantes, y las autoridades provinciales pospusieron por unos días las elecciones para permitir la presencia de candidatos universitarios. El 16 de diciembre tuvo lugar una manifestación mucho más pequeña en Shenzhen, exigiendo mayor nivel académico del profesorado. En la Univer-



Jóvenes alzando el libro rojo durante la Revolución Cultural.

NOTAS:

(1). Se trata de Zhang Xiaohui y Li Caian. Ver "University Rumpus" Far Eastern Economic Review (FEER), 5 de junio de 1986.

(2). La campaña que "Florezcan cien flores, que compitan cien escuelas" fue lanzada en mayo de 1956, coincidiendo con el XX Congreso del PCUS. La Insurrección de Hungría y el peligro de un desbordamien-to interno llevó en 1957 a la Campaña Antiderechista.

(3). FEER, 1 de enero de 1987.

sidad de Pekín varios dazibaos dieron cuenta de las manifestaciones, que la prensa no recogió, haciendo solo una referencia indirecta el Diario de Anhui el 12 y el Diario del Pueblo el 14 de diciembre para defender la extensión gradual de la democracia socialista y recordar que los movimientos estudiantiles del pasado habían triunfado solo cuando habían sido impulsados por el Partido. El artículo del Diario del Pueblo estaba firmado por cinco antiguos participantes de la manifestación de 1935, entre ellos el Vice Primer Ministro Yao Yilin.

En Hefei, los estudiantes contaron con el apoyo poco disimulado de sus profesores, en especial del Presidente y el Vicepresidente de la Universidad China de Ciencia y Tecnología, Guan Weiyan y Fang Lizhi, así como del profesor del mismo centro Wen Yuankuai. En varios dazibaos Fang Lizhi es citado en una discusión con el Vice Primer Ministro Wan Li, quien habría señalado que «*la democracia es algo que el Partido ofrece al pueblo*», contestando Fang que «*la democracia es algo que el pueblo conquista con su lucha*». Como se analizará más adelante, esta coincidencia de profesores y estudiantes responde al trasfondo político de China en los últimos meses, sobre todo a los debates sobre la Reforma política, pero también a los efectos en el mundo de la cultura del impulso por la corriente reformista de un nuevo movimiento de los *"Dos Cien"*(2).

La primera reacción de la Dirección del Partido fue condescendiente. Las demostraciones de Anhui y Hubei se limitaban a varios miles de estudiantes y sus reivindicaciones eran perfectamente integrables dentro de las posiciones sobre la reforma política de la fracción reformista. Algunos observadores, sobre todo en Hong Kong, fueron más lejos y apuntaron una manipulación a su favor de los últimos acontecimientos para aislar a sus opositores antes del próximo Congreso, tras una reciente ofensiva de los conservadores en la VI Sesión Plenaria del Comité Central en el mes de septiembre.

Fuese verdad o no, el Movimiento desbordó cualquier expectativa al trasladar su centro a Shanghai el día 19. Durante cuatro días decenas de miles de personas, estudiantes de las universidades de Fudan y Jiaotong pero también obreros y desempleados, se manifestaron en la Plaza del Pueblo con pancartas pidiendo *"Democracia y libertad"*, *"Libertad para los detenidos"* tras los primeros arrestos del día 20 y con los nombres de sus centros de estudio.

El día 19, el Alcalde de Shanghai, Jiang Zemin, recibió dos veces a los estudiantes. Antiguo Ministro de la Industria Electrónica, Jiang fue designado en julio de 1985 junto a Rui Hanwen, nuevo Secretario del Partido en la ciudad, en un cambio completo de la Administración de Shanghai con cuadros de la fracción reformista. Según la Agencia Xinhua el Alcalde «*recogió las preocupaciones de los estudiantes en relación con la democracia, la reforma y la vida universitaria, pero expresó su esperanza que sus acciones se rigieran por la Constitución y los cuatro principios básicos*»(3). Los estudiantes presentaron sus reivindicaciones, en especial que la prensa se hiciera eco de sus acciones y que las autoridades reafirmasen el carácter legal de las manifestaciones, de acuerdo con la Constitución. Al parecer, Jiang señaló que la prensa dependía del Secretario del Partido, pero accedió verbalmente a lo segundo.



En el mismo sentido hacía unas declaraciones a Xinhua un portavoz de la Comisión Nacional de Educación el día 20: «*es natural que los estudiantes muestren su preocupación con respecto a la reestructuración del sistema político*», pero criticó la colocación de dazibaos, ya que «*durante la Revolución Cultural sirvieron para destrozar la vida normal democrática y perjudicar la estabilidad y la unidad social*».

Tras las manifestaciones del día 21, el tono comenzó a cambiar. La policía hizo un llamamiento a los estudiantes y la población para denunciar a los "agitadores" después de que se produjera una ruptura del cordón policial, con 31 heridos, y los manifestantes asaltaran unas oficinas del Ayuntamiento. El día 23, el Diario del Pueblo hacía su última advertencia en un comentario: «*Incluso si cada paso en la reforma no puede ser perfecto y tiene limitaciones, todo el mundo reconoce que los logros de estos ocho años han sido difíciles después de la confusión dejada por los diez años de caos. Hemos pagado un gran precio por nuestra estabilidad y unidad... Los jóvenes son nuestro futuro, tenemos la responsabilidad de explicárselo... distinguir entre lo correcto y lo erróneo de forma que juntos podamos hacer una contribución positiva al desarrollo de la buena situación de estabilidad y unidad y llevar a cabo la reforma y la construcción económica*».

Mientras tanto en Shanghai tenían lugar manifestaciones todavía el día 23, aunque el sector más radical quedaba aislado por sus enfrentamientos con la policía y su llamamiento al boicot de las clases. Pero llegaban noticias de manifestaciones en Kunming, también en relación con las elecciones a la Asamblea Popular y la agitación llegaba a las universidades de Pekín, impulsada en cierta medida por los llamamientos a no manifestarse de los altavoces de los Centros.

Esa misma noche los estudiantes de Beida iniciaban una "culebra" que dormitorio por dormitorio fue engrosando, saliendo del campus y dirigiéndose hacia la Universidad de Qinhua, lanzando gritos en apoyo a los estudiantes de Shanghai y en favor de la democracia, hasta pasada la medianoche y a cinco grados bajo cero. El día 24, la culebra comenzó a primera hora de la mañana y desbordó el barrio universitario de Haidian, iniciando una marcha hacia Tienanmen, a unos 15 kilómetros. Frente al zoológico, un cordón de la policía prefirió retirarse, pero el frío y el cansancio fueron reduciendo el número de los participantes que en un momento determinado optaron por dar marcha atrás.

El día 26, las autoridades intentaron poner fin al Movimiento haciendo pública una nueva legislación sobre manifestaciones, que incluía la obligación de presentar una petición oficial con los nombres de los promotores y su itinerario quince días antes y prohibía expresamente cuatro lugares de concentración en la capital, entre ellos la plaza de Tienanmen.

El día siguiente las universidades de Pekín se llenaron de dazibaos llamando a una gran manifestación en la plaza de Tienanmen el 1 de enero, y en algunos casos atacando abiertamente los cuatro principios. En la

noche del día 28 la culebra comenzó de nuevo a recorrer los campos, esta vez desde la Universidad Pedagógica, arrastrando a miles de estudiantes a la calle durante seis horas a diez grados bajo cero. La presencia de la policía impidió una nueva manifestación similar la noche siguiente.

El nerviosismo fue creciendo con los días. Mientras las universidades de Pekín se empapelaban día tras día, con corros de discusión alrededor de los dazibaos, los principales cuadros conservadores aprovechaban una reunión en homenaje a un famoso cuentista popular para expresar su condena abierta del movimiento estudiantil. Algunos de ellos, como Deng Liqun y Hu Qiaomu, protagonistas de la campaña "contra la polución espiritual" de 1983, veían de alguna forma reivindicada su denuncia del *"liberalismo burgués"* en un creciente malestar en el conjunto del Partido. Los estudiantes chinos reconocían a través de los corresponsales extranjeros que el Movimiento se extendía ya a once ciudades, a pesar de la proximidad de los exámenes, que tienen lugar antes del año nuevo lunar chino.

El comentario del Diario del Pueblo del día 29 representaba un giro radical de la Dirección del Partido, incluída la fracción reformista. Haciendo una defensa directa de los cuatro principios, criticaba la «*confusa y equivocada idea de que la democracia puede alcanzarse sin la dirección del Partido Comunista y el sistema socialista... Una minoría con motivos no confesables ha tratado de vilipendiar a la Dirección del Partido y al sistema socialista, confundiendo y envenenando las mentes de la gente... cualquiera que trate al Partido y al Gobierno del pueblo como si fuera un Gobierno reaccionario se sitúa contra el pueblo. El deber de los estudiantes es estudiar aplicadamente, apoyar la reforma y convertirse en ciudadanos con capacidades morales, civilizadas y con disciplina... Copiar sin más los métodos de los estudiantes de antes de la Liberación, en la creencia de que así se continúa la tradición revolucionaria, es solo infantil*». Unas declaraciones mucho más duras de Hu Qiaomu fueron publicadas en primera página de toda la prensa el día 30.

A pesar de todas estas advertencias, el día 1 de enero tres mil estudiantes iniciaron la manifestación a las diez de la mañana en la Plaza de Tienanmen. A primeras horas de la madrugada la policía había formado un doble cordón alrededor del Monolito de los Héroes de la Revolución, considerado popularmente la tableta funeraria de Zhou Enlai, y el Ayuntamiento había regado una parte de la superficie de la plaza con la intención de que el hielo impidiese los movimientos de los posibles manifestantes. El tráfico quedó cortado y la policía, con cámaras de video y de fotografía, intentó por espacio de casi hora y media dispersar a los estudiantes, que a pesar de las amenazas, pedían información a los corresponsales de prensa extranjeros y volvían a concentrarse en los alrededores una y otra vez, con pancartas de *¡Viva la Democracia! ¡Queremos un sistema democrático legal! ¡Queremos libertad de prensa!, ¡Deng Xiaoping, apoyamos la reforma!*.

A mediodía, con una espesa nevada, los manifestantes volvieron a sus universidades con la noticia de la detención de 24 compañeros. Pocas horas después, cuatro mil estudiantes de Beida se concentraban ante el rectorado exigiendo la inmediata puesta en libertad de los detenidos. La culebra se puso otra vez en movimiento, descendiendo por el barrio de Haidian hacia el centro de la ciudad, entonando a tramos la Internacional, rompiendo los cordones de la policía, deteniéndose en tres de los cuatro lugares prohibidos por la nueva ordenanza sobre manifestaciones, entre ellos la sede del Comité Central, para dirigirse finalmente a la Comisaría principal.

La manifestación duró veinte horas y recorrió dieciseis kilómetros. La policía ofreció a los últimos mil manifestantes en la plaza de Tienanmen autobuses para regresar a sus universidades en un ambiente de euforia.

¿Hasta dónde podía llegar el desafío del movimiento estudiantil?. A la mañana siguiente, los dazibaos publicaban los nombres de los detenidos y llamaban a sus compañeros a «*vigilar para que no desaparezcan*» y dirigían una «*Carta Abierta a Deng Xiaoping*» explicando las razones de la manifestación como una respuesta «*a aquellas personas ancianas que intentan suprimirnos... Necesitamos dirigentes que comprendan al pueblo*». Una comisión de estudiantes de Beida entregó un comunicado en iguales términos a Radio Pekín y el Diario del Pueblo, pero ambos medios se negaron a difundirlo.

Las *"personas ancianas"* no esperaron más. El mismo día, el Diario de Pekín, órgano del Comité de la ciudad del PCCh y principal portavoz de la fracción conservadora durante las manifestaciones, recogía las declaraciones del Secretario de la Academia China de Ciencias Sociales, Wu Jiemin, exigiendo un *"severo castigo"* para los *"enemigos del socialismo que conspiran y provocan el caos"*. El día 5, el mismo periódico publicaba en primera página un editorial acusando a los estudiantes de *"anarquistas"* y *"pervertidos por el liberalismo burgués"*, emplazándoles a *"trazar*

(4). Ver "China: Socialist Economic Development" The World Bank, tomo III, anexo I; y "Chinese educational policies in the 1980's" Marianne Bastid, China Quaterly nº 98.

(5). Ver "Speech at the opening ceremony of the National Conference of Science" y "Speech at the national Conference on Education". Selected Works of Deng Xiaoping (1975-82). Foreigns Language Press. Beijing.

una línea entre ellos y los enemigos de clase del país".

Los estudiantes de Beida que, a lo largo de varios días, como sus compañeros de Shanghai, habían pedido que la prensa informase las razones de su protesta, quemaron indignados ejemplares del periódico. La respuesta de la burocracia tampoco se hizo esperar y la televisión leyó en el noticiario de las siete el comentario completo del Diario de Pekín.

La unidad de todas las fracciones del Partido frente a los estudiantes quedó consolidada en la editorial del día 6 del Diario del Pueblo. Pero al mismo tiempo trasladaba la crisis social a su interior. El Movimiento estudiantil, que había nacido a la sombra política de la fracción reformista, pero como consecuencia de su política económica, se había encontrado enfrentado a todo el Partido después del 1 de enero, y no podía mantenerse ya sin ampliar su base social a los jóvenes obreros ni poner en peligro sus privilegios.

La reforma universitaria de Deng

El primer elemento de análisis para comprender el movimiento estudiantil chino de 1985-87 es la reforma educativa impulsada desde 1977 por Deng Xiaoping, que ha determinado tanto la composición y el status social de los estudiantes, como sus reivindicaciones inmediatas.

Es necesario recordar que la ofensiva ideológica de la Banda de los Cuatro que terminaría provocando la segunda purga de Deng en 1976 se inició como un debate sobre los fines de la enseñanza universitaria, la investigación científica y sus consecuencias sociales para la lucha de clases en el socialismo. Tras la rehabilitación de Deng en julio de 1977, la reforma educativa ha sido uno de los puntos más importantes del programa de la fracción reformista. La Conferencia Nacional sobre Educación en abril y mayo de 1978 adoptó unas primeras líneas generales de reforma, pero sólo comenzó a aplicarse plenamente tras el Tercer Pleno del XI Comité Central, en diciembre de aquel mismo año, cuando la fracción reformista alcanzó la hegemonía en la dirección del partido.

A elaborar el modelo de la reforma y a fijar prioridades contribuyó de forma muy especial la visita de un importante número de delegaciones educativas extranjeras y de expertos de la UNESCO y el Banco Mundial, de manera que puede afirmarse que la nueva política educativa fue uno de los primeros resultados de la política de *"puertas abiertas"*. Esta influencia exterior en materia educativa sólo es comparable por su extensión y profundidad a la adopción del modelo soviético en los años cincuenta. Asimismo, fue seguida de una importante ayuda económica: en 1981, 26 universidades recibían fondos y bolsas de estudio del Banco Mundial y la UNESCO desarrollaba 108 programas, que aumentaban a 204 en 1982(4).

La política educativa de la Revolución China antes de la Revolución Cultural había obtenido logros muy importantes a pesar de sus vaivenes, sobre todo teniendo en cuenta que partía de una tasa de analfabetismo del 80% y que de una población de 540 millones de personas en 1949, sólo 185.000 habían recibido algún tipo de educación superior. En 1965 la tasa de analfabetismo se había reducido a la mitad, mientras que en la India se situaba alrededor del 70%, la educación primaria se había extendido al 70% de los niños, la secundaria al 14,4% y el número de estudiantes universitarios era de 670.000.

Es difícil estimar el daño de la Revolución Cultural. La enseñanza secundaria y universitaria dejó casi en su totalidad de funcionar y la tasa de analfabetismo creció con toda seguridad. Las consecuencias sociales están resumidas en la apelación de "generación perdida" que los actuales dirigentes chinos utilizan para los jóvenes que debieron educarse en ese período.

El punto de partida de la reforma educativa de Deng es la concepción de que la ciencia y la educación son fuerzas productivas cuyo desarrollo es condición básica para la construcción del socialismo en China. La transmisión de conocimientos es un elemento clave en el aumento de la productividad y debe ser capaz de evolucionar en sus formas para dar respuesta a un



mercado de trabajo en rápida transformación(5).

A ello hay que añadir que la distancia entre el punto de partida y las necesidades inmediatas es tan enorme y los recursos tan limitados proporcionalmente que se impone una política de prioridades que entre otras cosas exige decidir quienes serán los beneficiarios en un momento en que la nueva política económica amplía el abanico de las desigualdades sociales. La prosperidad económica de estos años agrava las contradicciones al aumentar las expectativas en una sociedad en la que tradicionalmente el ascenso social ha estado ligado al disfrute de conocimientos. Así, en los primeros años después de la Revolución Cultural la enseñanza primaria experimentó un crecimiento de matrícula del 30%, es decir más de 30 millones de niños, la secundaria de un 300%, es decir 40 millones de jóvenes, mientras se mantenían cerradas todavía muchas instituciones universitarias.

El principal problema se sitúa de forma inmediata a nivel universitario. Es interesante comparar a China en este terreno con otros países: Japón y Corea del Sur tienen un 5,5% de su fuerza de trabajo con nivel educativo superior, mientras la República Popular sólo un 0,7%, de los cuales sólo un 0,2% han cursado estudios de Ciencias Naturales e Ingeniería frente al 40% en los dos países antes mencionados. De acuerdo con las estimaciones de la Comisión de Planificación Estatal, el número de científicos e ingenieros en 1979 era de 900.000 y las necesidades en 1990 en industria y agricultura alcanzarán la cifra de 1.650.000, lo que exigirá un crecimiento del 30% anual.

El segundo cuello de botella del Sistema Educativo chino es la casi inexistencia de centros de formación profesional, especialmente en las zonas rurales. La proporción de estudiantes secundarios en Formación Profesional en China en 1979 era de 2,4%, frente al 27,1% en Europa Occidental y el 42,1% en la URSS. Sólo el 0,6% de los niños en la China rural asisten a escuelas de Formación Profesional enfocadas a la agricultura, en un país donde el 75% de la población trabaja en este sector.

A partir de esta base y del nivel de recursos presupuestarios destinados a la educación, la opción de reforma universitaria de la fracción reformista ha estado basada en el criterio de selectividad, no sólo académica sino social, limitando el acceso a la universidad en la práctica a las élites urbanas. El Viceministro de Educación Zhang Chengxian en su intervención ante el XII Congreso del Partido señaló que *«los escolares de origen rural*

tendrán que permanecer en el campo y orientarse a la producción directa». El objetivo para 1990 es que el 60% de la enseñanza secundaria en el campo sea formación profesional y combinen el estudio con media jornada de trabajo.

Como vanguardia de la reforma, en 1978 se escogieron una serie de colegios primarios y secundarios en las ciudades, como centros piloto del nivel de calidad de la enseñanza. Al mismo tiempo, 98 de los 715 centros académicos superiores del país recibieron el derecho de poder escoger sus nuevos alumnos entre los estudiantes aprobados en las pruebas de acceso a la Universidad reinstauradas. También se han creado colegios técnicos secundarios, orientados a la entrada en las Universidades politécnicas.

El sistema de exámenes tradicional se ha restablecido, así como los límites de edad, la prohibición de contraer matrimonio mientras duran los cursos, ampliados ahora a cuatro, cinco o seis años. La formación política, una de las características de la enseñanza china en la Revolución cultural con el trabajo físico de los estudiantes, se redujo en el Programa de Estudios, reformándose su enseñanza en 1985, pero manteniendo su obligatoriedad, siendo un mecanismo adicional de control porque su enseñanza depende directamente del Comité del Partido y puede afectar al conjunto de la media académica, de ahí que su carácter optativo sea una de las primeras reivindicaciones estudiantiles. La Universidad de Pekín, el centro élite por excelencia, seguá mandando a sus estudiantes a plantar árboles durante quince días después de los exámenes, para dar tiempo a sus profesores a corregir los ejercicios, en 1985 en un residuo ritual de la consigna de la unidad del trabajo y el estudio.

La reforma trajo también la rehabilitación de un número muy considerable de profesores purgados en la Revolución Cultural, dando más autonomía a los departamentos y los claustros de profesores, si bien en la práctica los Comités universitarios del Partido siguen siendo los órganos rectores. Una decisión conjunta del Departamento de Propaganda del Partido y del Ministerio de Educación exige ahora que el 80% de los principales cargos académicos y partidarios en las universidades correspondan a graduados y al menos un tercio a jefes de departamento. El sistema tradicional de títulos académicos, de origen soviético, rige de nuevo la vida académica, pero en la nueva jerarquización de centros y enseñanzas, el pináculo se sitúa en los estudios de postgrado en el extranjero, en especial los Estados Unidos, donde han sido enviados 10.000 estudiantes.

El difícil acceso a la Universidad de los hijos de la élite urbana por este mecanismo selectivo no impide que las universidades chinas se encuentren masificadas de acuerdo a sus posibilidades. Tradicionalmente, los estudiantes superiores realizan sus cursos en régimen de internado dentro de unos campus donde también viven sus profesores y sus familias, así como el personal administrativo y técnico. El hacinamiento es un problema constante y fuente de irritación que se desborda periódicamente en agresiones a los estudiantes africanos, que disponen de condiciones de vida algo mejores y de bolsas de estudio más altas que los estudiantes chinos, como ha ocurrido periódicamente en los últimos años. Las previsiones del VI Plan quinquenal, que no satisfacen el 30% de crecimiento anual de nuevos matriculados, han supuesto pasar de 348.000 nuevos inscritos en 1983 a 550.000 en 1987. En números globales ello ha supuesto saltar de un millón de estudiantes universitarios en 1979 en 633 centros a un millón setecientos mil actuales para llegar hasta los dos millones doscientos mil en 1.100 centros en 1990.

El presupuesto para hacerle frente es claramente insuficiente. China dedica poco más de un 2,8% de su PNB a educación, mientras la media de otros países en desarrollo es el 4, ó el 5%, y los de la OCDE gastan por encima del 6%. Los gastos totales de acuerdo con las últimas cifras del Anuario Estadístico de la UNESCO 1986, que se refieren a 1983, son de 15.192 millones de yuanes de los que 12.785 millones corresponden al Presupuesto Estatal del que supone un 9,9%. El 26% de esta cantidad se dedica a enseñanza superior.

Es interesante ver como se utiliza esta parte de acuerdo con el Informe del Banco Mundial sobre datos de 1979: (ver cuadro de la izquierda).

(6). FEER, 23 de octubre de 1986.

Concepto	**(Yuanes 100 millones)**	**%**
Total Educación Superior	15,80	100
Salarios	3,90	24,6
Subsidios	0,30	1,8
Beneficios del personal Administrativo y Técnico	0,25	1,5
Subsidios estudiantiles	1,44	9,1
Gastos comunes y otros	1,84	11,6
Material e instrumentos consumibles	1,80	11,3
Equipamiento	4,18	26,4
Edificios	1,66	10,5

Desde esa fecha todo parece apuntar que los apartados de salarios y edificios han sido los más beneficiados. De 1978 a 1981 se construyeron 2,1 millones de metros cuadrados de edificios.

Todo este esfuerzo no ha bastado como demuestra una simple inspección ocular a cualquier universidad china, donde las colas para los comedores son constantes y una proporción importante de profesores jóvenes siguen viviendo con su familia en una sola habitación, compartiendo cocina y servicios. Para aligerar la presión, las universidades han comenzado a admitir alumnos externos, siempre y cuando vivan en un radio de 5 a 7 kilómetros del centro académico.

En 1980, 70 delegados de la Asamblea Nacional Popular, miembros de los pequeños partidos democráticos, que se nutren en muchos casos de universitarios y profesores, firmaron una propuesta exigiendo un aumento del 15% en el presupuesto de educación, del que el 6% debería ser destinado a construcción de nuevos edificios. Con posterioridad el crecimiento ha venido siendo de un 9% anual, con una inflación estimada de un 5 ó 6 por ciento.

A comienzos de 1985 la situación había llegado a un punto crítico en la aplicación de la reforma, no sólo desde el punto de vista presupuestario sino también por la oposición interna de un sector de cuadros y del profesorado. Se convocó una nueva Conferencia Nacional sobre Educación y el Comité Central aprobó un documento titulado "Reforma de la estructra educacional de China". El Ministerio de Educación fue reorganizado en una Comisión Estatal de Educación, bajo la presidencia de Li Peng. Según Gu Mingyuan, antiguo Director del Instituto de Educación Superior de Beida y uno de los redactores del proyecto, *«por un lado el Ministerio tenía demasiado control. Todo era poco flexible. Por otro, faltaba visión de conjunto y normas».*(6)

Las bases de este segundo impulso de la reforma universitaria son la descentralización de la Administración, comprometiendo a los Gobiernos provinciales a dedicar mayores fondos hasta superar un 20% de los gastos totales; la consolidación de un sistema de normas generales bajo la dirección de la Comisión Nacional; mayor autonomía de los centros a la hora de establecer normas de admisión y planes de estudio; introducción de la figura del Rector como principal responsable de la gestión académica y administrativa del centro; y adopción de un modelo de enseñanza de formación amplia frente al modelo soviético de fuerte especialización.

Las universidades pueden ahora, como forma de recaudar fondos, establecer contratos de formación con empresas, por los que se comprometen a admitir los alumnos designados por ellas para cursar un programa específico de estudios. En 1985, 10% de los estudiantes lo eran por este sistema, que comienza a ser utilizado además por los propios Gobiernos provinciales: 200 de los 1.200 nuevos matriculados en la Universidad Pedagógica de Pekín habían sido enviados por la ciudad de Shangton, en la provincia de Shaanxi.

La calidad de la enseñanza superior está en estrecha relación con el nivel del profesorado. Si bien la proporción de estudiantes por profesor en China es seguramente una de las más bajas, cuatro a uno, ello se debe no a lo reducido de los grupos sino al escaso número de horas lectivas que imparte cada profesor. Sólo un 5% de ellos tienen nivel de catedráticos, el 62% de adjuntos y un 33% de asistentes. Pero de todos ellos, sólo el 7,8% ha cursado más de seis años en su especialidad.

La edad media es otro factor importante. La media de los 237.000 profesores universitarios chinos es superior a los 40 años, y el 60,7% ha trabajado en sus centros entre quince y treinta años. Un estudio de las universidades de Shanghai reveló que la edad media de los catedráticos era de 70 años. La consecuencia es un retraso tanto en métodos pedagógicos como en el contenido científico impartido. Y una separación entre la enseñanza y la investigación: de 165 laboratorios encuestados de trece universidades en 1979, sólo un tercio podría efectuar los experimentos exigidos.

Frente al sector del profesorado que no tiene y no podrá tener a pesar de los cursos de recapacitación el nivel mínimo, que en un centro de élite como Beida se estima en casi un tercio del claustro, se encuentra otro grupo de profesores, en la mayoría de los casos más jóvenes, para los que la reforma no sólo significa la posibilidad de una mejora en su status, sino también de un segundo sueldo por la venta de su trabajo científico a empresas o editoriales. Un número importante de los mejores científicos han dejado la universidad por las empresas, que ofrecen sueldos más altos, o sencillamente subordinan su actividad docente a otras más rentables.

No son ellos los únicos preocupados en buscar una rentabilidad a su capacidad intelectual. De hecho todos los estudiantes se ven confrontados a ello. Hasta los inicios de la reforma, los licenciados recibían al acabar sus estudios una asignación laboral a una unidad productiva, que en muchos casos se convertía en su puesto de trabajo de por vida, en su ciudad o en cualquier parte de China. No es difícil imaginar la tensión que ello implica, hasta el punto que dadas las escasas ventajas económicas, muchas familias preferían que sus hijos comenzaran a trabajar en la misma empresa que sus padres antes que ir a la universidad. A nivel nacional un 70 u 80 por ciento de los licenciados obtienen su trabajo de esto modo. Pero al aparecer un mercado de trabajo, universidades como Qinhua en Pekin o Jiaotong en Shangai han comenzado a permitir a sus alumnos buscar trabajo por sí mismos.

Las expectativas de ascenso social tienden a expresarse así en una competencia laboral y en un abanico salarial más abierto, para atraer a los mejores candidatos. Es evidente que ello creará importantes desigualdades provinciales y cuellos de botella en la planificación. Sin embargo las cosas tampoco son tan simples. Los jóvenes licenciados tienen que competir con los estudiantes formados a través del sistema de contratos universidad-empresa, que en la casi totalidad de los casos se comprometen a trabajar en un determinado puesto en su unidad de producción. Y también con los titulados de las Universidades a Distancia o por televisión, —"quizás el éxito educativo más impresionante de China", según el Banco Mundial— que contaban en 1979 con 53.000 profesores y 860.000 alumnos asignados ya a empresas que suelen priorizar su ascenso a nuevas contrataciones.

La competencia se inicia en la práctica desde el primer día de ingreso en la universidad, ya que las bolsas de estudios se otorgan a partir de la reforma como "incentivos económicos", según los resultados académicos.

Todo ello ha configurado un estudiantado relativamente seguro de sí mismo por su origen social, con unas expectativas de integrar la élite política-administrativa, y por lo tanto sensible a los debates de la misma. Pero al mismo tiempo sometido a una fuerte tensión en su vida cotidiana, tanto académicamente como en sus necesidades materiales inmediatas, que se desarrolla encerrada en los muros de un campus-internado. Es este estudiantado, al que sus mayores han referido como modelo a los revolucionarios del Movimiento 4 de mayo y la guerra antijaponesa, el que ha añadido un eslabón más a la cadena de las tradiciones del Movimiento estudiantil chino. □

(Este artículo concluirá en el próximo número)